

A Representação Social do Negro no Livro Didático:

**o que mudou?
Por que mudou?**



**A Representação
Social do Negro
no Livro Didático:
o que mudou?
Por que mudou?**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora
DORA LEAL ROSA

Vice-Reitor
LUIZ ROGÉRIO BASTOS LEAL



EDITORA DA UFBA

Diretora
FLÁVIA M. GARCIA ROSA

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes
Ângelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Niño El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria Vidal de Negreiros Camargo

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO:
O QUE MUDOU? POR QUE MUDOU?**

Ana Célia da Silva

EDUFBA
SALVADOR, 2011

©2011 by autores
Direitos para esta edição, cedidos à
Editora da Universidade Federal da Bahia.
Feito o depósito legal.

Capa e projeto gráfico
Suria Neiva

Editoração eletrônica
Suria Neiva

Ilustração da capa
Suria Neiva

Revisão
Telma Campos

Ficha catalográfica
SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Ana Célia da.
A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA, 2011.
182 p.

Originalmente apresentado como tese da autora (doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação).
ISBN: 978-85-232-0815-8

1. Negros nos livros didáticos. 2. Racismo nos livros didáticos. 3. Livros didáticos – Influências tendenciosas. 4. Discriminação na educação. I. Título.

CDD 379.26 – 22. ed.

EDUFBA
Rua Augusto Viana, 37 - Canela
40110-060 Salvador Bahia
Tel/Fax: (71) 331 9799
edufba@ufba.br

Dedico este trabalho à minha querida mãe, ao meu querido pai e
estimados irmãos Jaime, Anita, Áurea, Jônatas e Antonio Carlos
(*In Memoriam*). Que todos estejam em paz no Orum.

A todos os meus irmãos e irmãs, pelo convívio solidário.

Aos meus sobrinhos/as e sobrinhas/as-netos/as e bisnetas.

A todos que trabalham para que o “outro” possa ser reconhecido
e respeitado como um próximo

SUMÁRIO



À GUIA DE PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	13
O DESPERTAR PARA A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	15
O INGRESSO NO MNU	16
A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS BAIANOS	18
O RETORNO À UNIVERSIDADE	19
A PESQUISA NA UNIVERSIDADE	23
SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	25
O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	26
APROXIMANDO O PENSAMENTO DOS CIENTISTAS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	28
COMO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA REPRESENTOU O NEGRO NA DÉCADA DE 1990	33
OS LIVROS ANALISADOS NO QUE TANGE À REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES	34
OS LIVROS DIDÁTICOS, SELECIONADOS ENTRE OS ANALISADOS, QUE APRESENTARAM AS TRANSFORMAÇÕES DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NOS SEUS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES	49
OS DETERMINANTES DAS TRANSFORMAÇÕES IDENTIFICADAS NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS ANALISADOS	69
A CONVIVÊNCIA	70

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL	74
OS VALORES PESSOAIS, SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS DOS AFRO-BRASILEIROS	78
O COTIDIANO E A REALIDADE VIVIDA	91
A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ENTREVISTADOS/AS	92
AS LEIS E AS NORMAS	100
A MÍDIA	104
A FAMÍLIA	108
OS PAPÉIS E FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELO ILUSTRADOR/A	114
O MOVIMENTO NEGRO	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	155

À GUIA DE PREFÁCIO

“Se a história se repete...”

Diz a Bíblia que, quando os homens quiseram alcançar o sentido maior do conhecimento, construíram uma torre de “Babel”, numa tentativa de alcançar o céu.

Deus, para punir tamanha pretensão, estabeleceu entre eles uma profusão de línguas, para que não se intercomunicassem e desistissem de alcançar o infinito.

E assim aconteceu.

Diz o mito que, a partir daí, os homens começaram a falar muitas línguas diferentes, que os separaram em diversos clãs, tribos, nações e reinos. Essas línguas seriam como trilhos que correm paralelos, mas não se encontram, dificultando a aproximação e a comunicação entre os povos.

Cada povo passou a ver os outros povos, com outras línguas, como estrangeiros. E alguns desses povos, os que possuíam o segredo do uso das armas de fogo, iniciaram, maldosamente, a espalhar o boato de que povos diferentes eram, em verdade, seres sem alma, que necessitavam ser submetidos a eles, para adquirirem as virtudes da humanidade e da civilização.

E assim aconteceu.

Porém, durante o cativeiro, os povos submetidos, falando línguas diversas, sentiram a necessidade de continuar seus ritos de adoração ao Criador. E cada um, do seu jeito, da sua forma, iniciou seus ritos. Uns veneravam inkices¹, outros voduns², outros orixás³. Ofereciam flores, raízes e animais. E dançavam, e cantavam, e encontravam a paz.

Com o passar dos tempos, esses encontros para cultuar o Criador e seus intermediários foram aproximando esses povos subme-

¹ Denominação dos ancestrais da nação de candomblé Angola.

² Denominação dos ancestrais da nação de candomblé Jeje.

³ Denominação dos ancestrais do candomblé Keto.

tidos, tal como pontes feitas com flores, frutos, raízes e animais, pontes que passaram a unir esses povos, que outrora viviam como trilhos, correndo na mesma direção, mas em sentido paralelo.

Unidos, eles passaram a cultuar juntos os seus intercessores. Aprenderam a língua uns dos outros e passaram a contar uns aos outros as histórias do seu povo.

E, um dia, um dos homens cujo povo cultuava os inkices olhou para o céu, num desses dias em que chove e faz sol ao mesmo tempo, que aqui no Nordeste nós chamamos “dia do casamento da raposa”, e viu o arco-íris, o facho de luz multicolorido que na tradição dos que cultuam os inkices é Angorô⁴, príncipe encantado, portador dos dons das riquezas e da adivinhação e que tem por missão manter a terra em movimento e, também, por uma questão de amor fraternal, conduzir as águas dos rios da terra para o reino do seu fiel amigo Zaze.⁵

O fluxo colorido do arco-íris transcendia a terra e se dirigia para o cume das montanhas, lá no infinito, onde fica Zâmbi, o Deus Criador.

E esses homens, agora unidos pela ponte da fé, acharam que podiam, como o arco-íris, juntar-se num grande e único grupo e partir para o cume das montanhas, onde estava a liberdade, na grande montanha azul, longe das fazendas onde estavam escravizados. Montanhas que tinham muitas das águas deixadas por Angorô, quando as levava para o reino de Zaze. E assim fizeram.

Fugiram para as montanhas cobertas de palmeiras e lá criaram a Angola Janga⁶, uma amostra do que seria a nação que formariam, distante do opressor. Uma nação sem trilhos e com muitas pontes, para unir os nativos e os estrangeiros que aceitassem oferecer flores, frutas, raízes e animais aos inkices, voduns e orixás, intermediários de Zâmbi, o sagrado, cujos fluxos de amor conduzem todos os homens para o cume, para a liberdade no infinito.

4 Dan, Bassen, Oxumaré, ancestral representado pelo arco-íris e a cobra.

4 Xangô na nação Angola, ancestral da justiça e dos raios.

6 Nome que os quilombolas davam ao Quilombo dos Palmares.

Porém, como todo sonho se sonha aos poucos, a Angola Janga é apenas um sonho dos seus descendentes, uma vez que foi destruída pelos homens que não gostam de pontes, porque elas unem as pessoas.

Contudo, hoje, aqueles que têm bons ouvidos e sabem prestar atenção às coisas ouvem, durante a noite, uns sons à distância. São os descendentes do povo de Angola Janga cultuando seus inkices, voduns e orixás.

Hoje, os descendentes dos povos que não gostam de pontes, porque elas unem os homens, atraídos pelos sons dos atabaques, vêm de todos os cantos assistir à dança, ao toque oferecido em homenagem aos inkices, voduns e orixás.

“Se a história se repete...”

INTRODUÇÃO

Este livro é resultado da pesquisa intitulada *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*, apresentada como crédito para obtenção da titulação de doutora em educação, defendida em maio de 2001. Tive como objeto de investigação a representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos, da década de 90 e os autores dos textos e ilustrações desses livros. Investiguei as transformações ocorridas nessa representação e os fatores que as determinaram.

Identifiquei, em pesquisa anterior, que os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma. Desenvolvi, em uma segunda pesquisa, um trabalho de desconstrução dessa invisibilidade e estigma da representação social do negro. No presente trabalho, investiguei até que ponto, a partir dos trabalhos crítico-construtivos desenvolvidos sobre o livro didático, elaborados nas duas últimas décadas, cujos trabalhos determinaram mudanças significativas nas representações, já existe, no que tange à representação do negro, uma transformação, e os fatores que a determinaram.

Os resultados dessa investigação evidenciaram a existência de mudanças significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias.

Tendo em vista a importância dos estudos de representação social, procurei identificar a existência de outras pesquisas nesse âmbito, em relação ao negro. A busca no site da Universidade de São Paulo (USP) revelou 693 pesquisas sobre representação social e apenas uma sobre o negro, de autoria de Solange Martins Couceiro de Lima, do Departamento de Comunicação e Artes I, sobre a representação do negro na televisão, mencionada em poucas linhas e poucos detalhes. A busca no AltaVista identificou duas pesquisas sobre representação do negro. A de Alexino Ricardo Ferreira, em nível de Mestrado, da Escola de Comunicação e Artes da USP, realizada em 1988, sobre a análise do discurso jornalístico nas matérias publicadas em jornais de grande circulação, tais como *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Jornal do Brasil* e *O Globo*, e regionais, como *A Tarde* e *O Dia*. A segunda pesquisa identificada investiga a representação do negro na arte e a influência africana na cultura brasileira: Reflexões a partir da obra de Seydou Keita. Não identifica o autor nem o ano de conclusão. Outro trabalho bastante recente sobre a representação do negro é a pesquisa de doutorado de Joel Zito Araújo, *A negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira*, tese de doutorado defendida na Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), em 1998, publicada pela Editora Senac, São Paulo, e transformada em um filme de 90 minutos com o mesmo título. Trata-se de um importante trabalho sobre como o negro é invisibilizado nas telenovelas e como nelas aparece no período de 1963 a 1997.

O DESPERTAR PARA A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

O interesse pela temática dessa investigação teve início na década de 70, com o ingresso na carreira de professora de ensino médio e, logo depois, na carreira de orientadora educacional.

No processo de ensino, observei atitudes discriminatórias de crianças de pele clara contra crianças de pele negra, bem como a ausência de reação por parte de algumas dessas últimas, que se mostravam envergonhadas por serem discriminadas, assim como as reações de outras às agressões, as quais não eram bem vistas pelos professores, que consideravam as discriminações como “coisas de crianças”.

Iniciei discussões sobre esses fatos com os colegas, sem maiores resultados, uma vez que eles diziam ser preciso não despertar a atenção das crianças “para essas coisas”, falando com elas sobre isso. Para os professores, a insistência na discussão das causas da discriminação poderia “despertar o racismo” entre os alunos.

Percebi a dificuldade de interação entre os alunos de biótipo diferente e o isolamento das crianças de pele mais escura, como uma forma de livrar-se das agressões, dos apelidos, das brincadeiras humilhantes. Esse isolamento era fruto também da hierarquia estabelecida pelos alunos de pele mais clara, que os afastavam do seu grupo.

Uma vez que eu própria identificava a discriminação, porém não tinha condições para discuti-la e procurar formas de solucioná-la, procurei fora do ambiente escolar as informações que necessitava para analisar os problemas desse âmbito que surgissem em sala de aula. A oportunidade para tanto surgiu alguns anos depois, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), organização

fundada por estudantes e intelectuais negros, inicialmente em São Paulo, em 7 de julho de 1978, e logo depois em outros estados, com a intenção de denunciar o racismo, o mito da democracia racial e exigir direitos humanos e de cidadania para os afro-brasileiros.

O INGRESSO NO MNU

Em maio de 1978, assisti a uma série de palestras sobre a Lei Áurea e a abolição proferidas por Lélia Gonzáles¹, militante do Movimento Negro do Rio de Janeiro, que culminou com a formação do grupo Nêgo, embrião formador do MNU-Ba.² Nesse grupo, iniciei estudos sobre o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento. O entendimento desses mecanismos ideológicos permitiu a identificação das causas da baixa percepção dos professores, das atitudes discriminatórias, bem como da autorrejeição dos alunos negros.

Identifiquei a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos.

O MNU desenvolveu a prática de formação de quadros. Essa formação consistia em reuniões mensais em um fim de semana, em

1 Lélia Gonzáles foi militante fundadora do MNU. Era carioca, pedagoga, com Mestrado em Antropologia, professora universitária, escritora e conferencista de nível internacional. Foi a partir de suas palestras, realizadas em Salvador, em maio de 1978, por ocasião das comemorações da Lei Áurea pela Prefeitura Municipal, que um grupo de jovens negros fundou o Grupo NÊGO, que se transformou, em julho de 1978, no Movimento Negro Unificado – secção Bahia. Lélia faleceu em 1994.

2 A formação de quadros do MNU-BA consistia em reuniões mensais, realizadas em um fim de semana. Nessas reuniões, havia estudos e discussões de textos específicos sobre a temática negra e palestras de militantes e pesquisadores convidados. Esses encontros foram realizados sistematicamente por um ou dois anos, quando começamos a formar os grupos de trabalho das diversas linhas de ação do Movimento, tais como educação, mulher, sindicato, partidos, associações, entre outros.

tempo integral. Nessas reuniões, estudávamos textos de pesquisadores do movimento negro e da academia, discutíamos esses textos e todos os acontecimentos nacionais e mundiais sobre o negro e suas formas de organização.

Analizamos os processos de luta de libertação dos povos africanos e sua independência, na década de 60. Identificamos os grandes vultos brasileiros e estrangeiros que lideraram movimentos de libertação, como Zumbi dos Palmares, João de Deus, Manoel Faustino, Luis Gonzaga (*Revolta dos Búzios*), João Cândido (*Revolta da Chibata*), entre outros, no Brasil; Marcus Garvey, Malcom X e Martin Luther King, nos Estados Unidos, e Steve Biko e Nelson Mandela, na África do Sul. Tomamos conhecimento de organizações e movimentos culturais, políticos e religiosos iniciados a partir do século XIX, como a Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD), fundada em 1832 (BRAGA, 1995), as irmandades, os terreiros, os clubes sociais, a Frente Negra Brasileira³ e o Teatro Experimental do Negro⁴, entre outros. Munidos desse referencial⁵ nos dirigimos para os colégios, desenvolvendo atividades em datas oficiais do calendário escolar, como palestras, oficinas, seminários, para alunos e professores, procurando, com essa ação, incluir nos currículos uma história que a história oficial não conta em toda a sua plenitude.

Após três anos de atividades conjuntas dos militantes do MNU-Ba nas escolas, universidades, sindicatos, associações de bairros, entre outras, diversificamos nossas ações, a partir de variá-

3 A Frente Negra Brasileira foi fundada na década de 20, contando com mais de 20 núcleos locais e com 6.000 membros efetivos em São Paulo e 2.000 em Santos. Constituiu-se em um movimento político de massa. Irradiou-se até outros estados do país (Maranhão, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo). Protestava contra a discriminação racial, reunindo milhares de pessoas nas ruas de São Paulo, trazendo gente de todas as partes (NASCIMENTO, 1982). A Frente Negra foi dissolvida pelo Estado Novo, em 1930.

3 O Teatro Experimental do Negro foi fundado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro, em 1944. Era uma organização que pretendia a abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultura e social para o negro, respeitando sua origem africana. (A respeito, confira a obra de Abdias Nascimento, intitulado *O Negro revoltado*, citado por NASCIMENTO, 1982)

5 Florestan Fernandes, Roger Bastide, Thales de Azevedo, Edison Carneiro, Gilberto Freire, Décio Freitas, Clóvis Moura, Carlos Hasenbalg, Marco Aurélio Luz, Franz Fanon, David Brookshaw, Skidmore T., Martiniano Silva, Julio Chiavenato, João José Reis, entre outros.

veis que se apresentavam na problemática social em relação ao negro, tais como questões de gênero, mercado de trabalho, educação, sexualidade, assistência jurídica e médica.

Fundamos, em 1981, o GT de Educação Robson Silveira de Luz, a partir do momento em que percebemos a dificuldade de diversos alunos em identificarem-se como negros e recusarem-se a discutir as questões históricas e culturais que lhes apresentávamos como uma das formas de reconstrução da sua identidade e autoestima.

A maioria dos membros do grupo era constituída de professores. Iniciamos estudos sobre a ideologia do recálque, identificando a ação dos estereótipos e preconceitos na construção de uma representação que, uma vez internalizada, conduz a um processo de autorrejeição e rejeição ao seu assemelhado étnico-racial, respectivamente.

Os alunos foram os que mais se mostraram interessados na nossa atuação. Participavam dos eventos, visitavam a nossa biblioteca. Os professores, devido talvez à sua formação, participavam pouco das discussões e atribuíam à variável classe os problemas por nós identificados como de origem étnico-racial.

Esses professores tinham como prática nos convidar para realizar palestras nas datas oficiais consagradas ao negro, isentando-se de desenvolver os assuntos nos programas de suas disciplinas. Esses assuntos eram tratados como temas transversais do currículo, ministrados de fora para dentro da escola por um grupo a quem interessava tornar esses temas constituintes da grade curricular.

A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS BAIANOS

Uma das estratégias bem sucedidas do GT de Educação do MNU-Ba constituiu-se na solicitação, através de documento assinado por diversas entidades negras que referendaram nossa solicitação, da introdução nos currículos de 1º e 2º graus da rede de ensino baiano, de uma disciplina denominada *Introdução aos Estudos Africanos*. Essa reivindicação foi atendida pelo Secretário da Educação do Estado, Edivaldo Boaventura, que introduziu a disciplina

em nível optativo, no ano de 1986, após um curso de especialização com duração de um ano, ministrado pelo Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO). Nessa disciplina era estudada a organização política da África pré-colonial, a formação histórica e geográfica dos povos africanos antes da divisão da África, como se transmitia a educação através da linguagem oral, a formação dos Tradicionalistas e dos *Griots*, responsáveis pela educação e conservação da história dos povos, entre outros assuntos. Foi ministrada em oito escolas da capital baiana, o Colégio Duque de Caxias, o Centro Integrado Anísio Teixeira, o Lomanto Júnior, o Góes Calmon, Cidade de Curitiba, entre outros. A experiência, pioneira e bem sucedida, foi interrompida por falta de apoio da Secretaria da Educação do governo sucessor, no ano de 1989.

A disciplina continua sendo lecionada no Colégio Estadual Duque de Caxias, situado no bairro da Liberdade, não por mera coincidência, o mesmo bairro onde nasceu o primeiro bloco afro do Brasil, o *Ilê Aiyê*, que hoje desenvolve, nesse colégio e em outros do mesmo bairro, o Projeto de Extensão Pedagógica, coordenado por um dos fundadores do GT de Educação do MNU-Ba, Jônatas Conceição da Silva. Esse projeto objetiva introduzir, nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, a cultura negra, a partir da música, da dança, do trançado dos cabelos e da indumentária produzidos pelo bloco afro *Ilê Aiyê* e a história dos africanos na África e dos seus descendentes no Brasil. Vale também salientar que o Movimento Negro continua dando prosseguimento aos objetivos da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, através de projetos históricos e culturais desenvolvidos por entidades negras em Salvador, na Bahia e em diversos estados do Brasil.

O RETORNO À UNIVERSIDADE

As experiências vivenciadas nos mostraram a necessidade de especialização, para melhor atuar nos cursos de formação de professores, a fim de que estes passassem a ser sujeitos do processo de

educação pluricultural que introduzimos nas escolas. Para atuar de forma sistemática nos cursos de formação, precisávamos de atualização e de inserção oficial nas escolas, através de concursos. Com esse objetivo, retornei à Universidade no ano de 1984, após ter sido aprovada em seleção para cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No Mestrado em Educação, desenvolvi uma pesquisa intitulada *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I*, para investigar a existência de estereótipos em relação ao negro nos textos e ilustrações do livro didático, bem como o grau de percepção dos professores em relação ao tema. Analisei nesse trabalho 82 livros, utilizados em 22 escolas da zona escolar do bairro da Liberdade, em Salvador.⁶ Selecionei 16 desses livros, que apresentaram uma maior frequência de estereótipos e preconceitos em relação ao negro, e entrevistei os professores que os utilizaram no período de 1984 a 1986, para identificar a sua percepção a respeito dos estereótipos neles contidos. Os dados analisados foram classificados em categorias, descritos em percentuais e analisados qualitativamente numa tentativa de “leitura” da ideologia implícita nas mensagens transmitidas através dos estereótipos contidos nos textos e ilustrações.

No processo da análise identifiquei 9 livros que contrariaram o pressuposto que embasou as questões da pesquisa, uma vez que neles identifiquei a presença do negro de forma positiva.⁷

Na análise dos livros selecionados, quantifiquei a frequência de ilustrações com personagens brancos e negros. Identifiquei 435

6 O bairro da Liberdade é um bairro popular de Salvador (Ba), caracterizado por ser um bairro de maioria populacional negra. Ali, na rua do Curuzu, foi fundado, em 1º de novembro de 1974, o primeiro bloco afro do Brasil, o *Ilê Aiyê*, por um grupo de jovens liderados por Antonio Carlos dos Santos Vovô e Apolônio (Popó), este já falecido.

7 Pelos Caminhos da Comunicação e Expressão, 4ª série (valorização da história e cultura do negro); Vamos Aprender Comunicação e Expressão, 3ª série, Luis Gonzaga e Rosa Oliveira (doméstica não negra); Eu descubro – Alfa II, 2ª série, Ana Maria Popovic (médico negro, p. 32-33); Mundo mágico, 3ª série, Lídia Moraes (mãe negra, p. 92); Mágica das palavras, 1ª série, Sônia Junqueira (doméstica não negra, p. 25); Começo de conversa, 1ª série, Magdala Lisboa (pai negro, p. 41); Português dinâmico, 1ª série, Antonio de Siqueira e Silva (meninas negras sem aspecto caricatural); Escrevivendo, 2ª série, Janice Persuim (o escuro associado a algo positivo).

ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer ou em sala de aula e apenas 51 ilustrações de crianças negras, a maioria delas trabalhando ou realizando ações consideradas negativas.

Os resultados das entrevistas confirmaram o pressuposto de que grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos. Eles têm essa representação naturalizada, não identificando o estigma e a cristalização da sua realidade, assim como a ausência do seu contexto sociocultural nos livros que utilizaram. (SILVA, A., 1988b)

Por outro lado, esse trabalho não se inscreveu numa perspectiva de compreensão linear e reprodutivista da realidade, uma vez que “[...] há áreas dentro e fora da escola que são reapropriadas e reinventadas por grupos subordinados” (GIROUX, 1983, p. 21) Identifiquei a mediação humana agindo na educação, possibilitando aos professores e alunos a apreensão e a reelaboração do contraditório, bem como a resistência e a insurgência da criança negra ao recálque. No caso das populações negras, as religiões africanas podem se constituir numa das primeiras áreas dessa resistência, formadoras que são de uma identidade sedimentada a partir dos ancestrais divinizados e seus arquétipos. (MACHADO, 1999)

Essa pesquisa foi publicada em 1995 pela Editora da UFBA (EDU-FBA/CEAO), com o título *A discriminação do negro no livro didático*.

Procurando dar continuidade aos trabalhos da primeira investigação, escrevi um projeto de pesquisa intitulado *Se eles fazem, eu desfaço: uma proposta de reversão do estereótipo no livro didático* e o submeti ao concurso de dotações do “Centro de Estudos Afro-Asiáticos”, do Complexo Universitário Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, tendo sido aprovado.

O objetivo de investigação foi, ainda, o livro didático, e tive como questão central de pesquisa determinar se professores de I grau, nível I, dadas as condições teórico/práticas pedagógicas necessárias, seriam capazes de identificar e corrigir, na sua prática pedagógica, os estereótipos em relação ao negro no livro didático.

O estudo foi realizado com seis professores de Ensino Fundamental das escolas públicas das redes estadual e municipal da zona escolar do bairro da Liberdade. Esses professores foram alguns sujeitos da pesquisa anterior que não perceberam os estereótipos nos livros que utilizaram na sua prática pedagógica.

O processo da pesquisa decorreu em duas etapas. Na primeira etapa, os professores analisaram textos e participaram de um seminário temático sobre conceitos básicos do tema em análise, com palestras realizadas por educadores e pesquisadores e oficinas pedagógicas.

No final da primeira etapa, os professores identificaram os estereótipos contidos nos livros analisados.

A segunda etapa constituiu-se de um trabalho conjunto, crítico-criativo, da coordenadora do projeto e professores sujeitos da pesquisa, onde os estereótipos contidos nos textos e ilustrações foram corrigidos.

Essa pesquisa foi concluída no ano de 1992 e publicada em 2001, com o título *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, pela EDUFBA.

A correção dos estereótipos, um dos objetos internalizados na nossa consciência, que contribui para que a representação social dos objetos ou indivíduos não corresponda à sua percepção real, é um passo para a transformação dessa representação. Os estereótipos expandem uma imagem idealizada e uma visão de mundo que podem vir a constituir-se, no imaginário da criança, em uma representação da sua realidade concreta. Isso porque para a criança a leitura é uma forma de representação do real, uma vez que o seu processo psíquico de identificação é mais forte do que no adulto. (AVERBUCK, 1983)

Contudo, a leitura não é o único meio de formação da criança. O seu cotidiano, as suas experiências, a sua cultura podem ser fatores de resistência às ideologias veiculadas nos textos dos livros didáticos. Neste sentido, “[...] a escola pode não só reproduzir a lógica da dominação, como também a da resistência e da luta social [...]”

(GIROUX, 1983, p. 58), o que justifica investimentos na formação do professor.

A PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Os esforços dos educadores e pesquisadores que se dedicam a essa abordagem voltaram-se, nesse momento, para incluir nos currículos dos cursos de formação dos professores as experiências de investigação por eles desenvolvidas.

As pesquisas realizadas e publicadas no seu todo ou sob forma de artigos, conseguiram atingir os órgãos diretivos oficiais da educação, através da mediação dos grupos organizados do movimento negro, entre eles o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra do Ministério da Justiça, que apresentou os trabalhos dos pesquisadores do Movimento Negro aos técnicos do Ministério da Educação (MEC), sensíveis às transformações nas relações interétnicas brasileiras. O GTI foi criado pelo Decreto de 20 de novembro de 1995, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. Era constituído por oito membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro, e por representantes dos Ministérios da Justiça, da Cultura, da Educação e dos Esportes, do Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde e do Trabalho, sendo um de cada pasta. Entre os membros da sociedade civil, tivemos a presença de Antonio Carlos dos Santos Vovô, presidente do bloco afro *Ilê Aiyê*, e de João Jorge, então presidente do bloco afro Olodum, representando o Estado da Bahia.

Esse grupo, inicialmente, entrou em contato com diversos setores do MEC para tomar conhecimento dos projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério e, posteriormente, iniciou discussões no sentido de elaborar propostas de políticas públicas direcionadas para a população negra no âmbito da educação.

Uma das realizações significativas ocorridas por iniciativa desse grupo foi o “Encontro de Professores e Pesquisadores Negros Especialistas em Educação”, realizado em Brasília, em agosto de

1996, contando com a presença de 20 educadores, que avaliaram as propostas existentes no MEC relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e resultou num laudo técnico preliminar que foi enviado ao Ministério.

Ainda por iniciativa desse grupo, foi elaborado o Manual de Orientação sobre os Temas Transversais, com o título *Combatendo o racismo na escola*, a ser lançado para a rede de Ensino Fundamental brasileira, com contribuições de doze militantes pesquisadores e professores, do qual participo como autora do artigo sobre a pesquisa em pauta, intitulado *A desconstrução da discriminação no livro didático*.

Todos esses antecedentes descritos contribuíram para o meu processo de formação como professora, partindo dos referenciais empíricos e apoiando-me nos referenciais teóricos, que me mostraram os caminhos a seguir na busca de construção do meu projeto de pesquisa, utilizando instrumentos adequados ao meu objetivo central, estabelecendo articulações com trabalhos e experiências anteriores desenvolvidas, que facilitaram a construção de processos de ensino/aprendizagem e publicações para a reconstrução da identidade e autoestima do diferente étnico/racial, no caso em questão especificamente a população negra.

Acredito que, na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade se estabeleça, os mecanismos de invisibilidade e recalque das diferenças se fragmentarão e a população negra, dentre outras, encontrará na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania.

SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Os estudos de representação social não são antigos. Tiveram início quando Moscovici criou o termo, escrevendo a sua obra *La Psychanalyse, son image e son public*, em 1961, publicada no Brasil com o título *A representação social da psicanálise*, 1978, traduzida da segunda edição francesa, e em 1976, pela *Presses Universitaires France*, de Paris, na série *Bibliothèque Psychanalyse*.

A existência de estudos sobre representações sociais é marcada por obras que confirmam a existência desse campo de investigação, tais como Moscovici (1978), Jodelet (1984, 1989), Ibanéz (1988), Doise (1990, 1993), Vala (1993), Sá (1996), Abric (1994), Wagner e Elezabarieta (1994).

No Brasil, existe um movimento acadêmico voltado para os estudos das representações sociais, que vem se desenvolvendo no sentido de uma familiarização com o seu conceito, análise, crítica e produção científica. Uma iniciativa desse movimento foi a formação de um grupo de trabalho sobre o assunto nos III, IV e V Simpósios de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), realizados em 1991, 1992 e 1994 (SÁ, 1996), respectivamente.

Outra iniciativa constituiu-se na participação de autores brasileiros em sessões específicas realizadas em outros eventos científicos, tais como a I Internacional Conference on Social Representation, em Ravello, na Itália, em 1992; o Congresso Interamericano de Psicologia realizado em Santiago do Chile, em 1993; os V, VI e VII Encontros Nacionais de Psicologia Social da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em 1989, 1991 e 1993, respectivamente; o XXIII Internacional Congress of Applied Psychology, realizado em Madrid, Espanha, em 1994; o Encontro de Representação Social do Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 1994, e a 2ª Conferência Internacional sobre Representação Social na UERJ, promovida pelo Mestrado em Psi-

cologia, pelo Instituto de Psicologia, pela L'École des hautes études en sciences sociales e pela Social Representations Communication Network, que contou com a presença de 46 pesquisadores brasileiros dos diversos estados, dentre os 115 participantes que apresentaram trabalhos. (SÁ, 1996, p. 24-25)

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como “por que” ela é produzida, é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro, bem como dos determinantes dessa transformação.

Moscovici (1978) diz que, apesar das representações sociais constituírem-se em entidades quase tangíveis, que se cruzam e se cristalizam através da fala, do gesto, do nosso universo cotidiano, existe uma dificuldade de apreensão do seu conceito, devido à sua posição “mista” na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos, referindo-se, talvez, às divergências de tratamento do seu objeto nos Estados Unidos e na Europa. No entanto, ele enuncia na sua obra diversos conceitos quando define suas características e funções; ao dizer, por exemplo, que nos aproximamos da noção de representação,

[...] quando precisamos sua natureza de processo psíquico capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está de certo modo ausente [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 62-63)

Diferenciando representação social de imagem, mito e ideologia, ele caracteriza as representações através das seguintes definições:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum [...]. (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 181)

A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 49)

Foi também uma importante iniciativa a publicação de duas obras brasileiras coletivas sobre representações sociais, a de Spink (1993) e a de Guasreschi e Jovchelovitch (1994).

Merece destaque a vinda para o Brasil, a convite do Mestrado em Psicologia da UERJ, dos professores visitantes europeus Denise Jodelet, da L'École des hautes études en sciences sociales; Wolfgang Wagner, da Universität Linz da Áustria; Jorge Vala, da Universidade de Lisboa, Portugal; Jean-Claude Abric, da Université de Provence, França, e Robert Farr, da London School of Economics and Political Science, da Grã-Bretanha, a convite do Mestrado de Psicologia da PUC do Rio Grande do Sul. (SÁ, 1996)

Outro evento histórico nas representações sociais no Brasil foi a Jornada Internacional sobre Representações Sociais, com o tema Teoria e Campos de Aplicação, realizada em novembro de 1998, em Natal, RN, na qual estive presente, organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), UFRJ, L'École des hautes études en sciences sociales e Fondation Maison des sciences de l'homme, com a presença de vários dos pesquisadores mencionados, entre eles Moscovici, Jodelet e Farr. Este evento constituiu-se, na minha avaliação, na culminância dos estudos teóricos e empíricos realizados no Brasil, com a parceria dos pesquisadores precursores desse campo de investigação. A presença de pesquisadores conceituados junto aos que iniciavam investigações nesse campo do conhecimento foi muito significativa, porque deu importantes referenciais para os caminhos que trilhamos na busca de repostas para as nossas questões de investigação.

APROXIMANDO O PENSAMENTO DOS CIENTISTAS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Moscovici (1978, p. 7) citando Daniel Lagache, instituiu como a questão central da sua investigação a forma em

[...] que se converte uma disciplina científica e técnica quando passa do domínio dos especialistas para o domínio comum, como o grande público a representa e modela e porque vias se constituem a imagem que dela se faz [...].

A análise de um conceito teórico e abstrato da representação social foi substituída, na sua investigação, pela análise de um objeto concreto, a psicanálise, pesquisando a forma como o povo francês a representava.

Durkheim (1978), precursor desses estudos, foi o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, localizando o pensar social sobre o individual. Moscovici acrescentou o entendimento de que a representação coletiva não é a soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade e criticou Durkheim por não abordar nem explicar a pluralidade de modos de organização do pensamento social.

A representação social é importante, uma vez que o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual. Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições (MOSCOVICI, 1978). Contudo, a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o. Segundo Moscovici (1978, p. 63), “[...] as representações se constituem para tornar o estranho, o ausente em nós, que nos impressiona, familiar [...]”. Essa percepção que causa estranheza é acomodada pela modelagem, através do re-

pertório de experiência de sua realidade interior. O objeto ou ser ausente em nós, ao penetrar no nosso universo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que aí encontram, permutando entre si as propriedades daquele e destes, tornando-o próximo e familiar, transformado e transformando os objetos já encontrados, deixando de existir como um objeto, para converter-se no seu equivalente.

Observando a representação social do negro nos livros da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar. O mesmo ocorre com a representação social dos loucos, como Jodelet (1989) identificou na sua pesquisa sobre a forma como a representação construída dos loucos os afastava da comunidade na qual deveriam ser integrados.

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. Por isso, para muitos,

[...] ser negro é estar entre aqueles cuja presença é “vigiada – no sentido de controle social, e ignorada, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática [...]”. (BHABHA, 1998, p. 326-327)

Na vida social há situações em que “cada pessoa é uma representação de uma pessoa” (MOSCOVICI, 1978, p. 64), como os filhos dos ricos, dos artistas, etc., e as reações dos indivíduos não são a essas pessoas, mas ao nome e posições que ocupam. Quando se trata de um indivíduo ou grupo estranho, ele não é julgado por si

próprio, mas pela etnia, raça, classe ou nação a que pertence como os judeus, os ciganos, os negros, os pobres, entre outros.

Para Moscovici (1978, p. 64) “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”.

A representação social é diferente da imagem, esta vista como um reflexo na consciência individual ou coletiva de um objeto ou feixe de ideias que lhes são exteriores, uma fotografia captada e alojada no cérebro, enquanto a representação social é ativa, porque modela e reconstrói o dado do exterior (MOSCOVICI, 1978). Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalculadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente.

O processo da percepção e internalização de estímulos distantes constituem a representação social. No interior do organismo, ocorre o processo de construção da percepção ou tomada de consciência do objeto ou da realidade percebida. Para que haja a percepção, é necessária a presença do objeto; porém, para a sua conceptualização, a sua presença não é necessária, porque um ser representado à consciência é atualizado, modelado, apesar da sua ausência ou até de uma eventual existência. A condição para um objeto ser representado é a sua supressão, contudo não total, uma vez que a operação de remodelação do objeto implica sua recuperação. (HEIDER apud MOSCOVICI, 1978)

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do ob-

jeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. Por isso Moscovici (1978) considera que as representações sociais constituem-se no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias.

Por tudo isso, é fundamental em representação social, segundo Moscovici (1978, p. 10), saber “por que” se produzem as representações sociais, uma vez que a sua função “[...] é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais [...]”.

Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real.

A partir da teorização sobre representações sociais, concluo que:

- A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo.
- As representações sociais podem sofrer transformações, uma vez que os “[...] universos socialmente construídos modificam-se transformados pelas ações concretas dos seres humanos [...]” (BERGER; LUCKMANN, 1998, p. 154) e muitas ações dos movimentos sociais na sociedade brasileira vêm concorrendo para essa transformação.
- A representação social do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, está sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política, moral e social.

- Ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro, presentes no conceito modelado na representação social, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos parciais, coexistindo em um estado de mútua acomodação, substituindo a exclusão pelo respeito e cooperação.
- A ideologia, vista como uma particular definição de realidade que se liga a um interesse concreto de poder, especificamente a do recalque da diferença, presente na representação social do negro, pode ter sido aceita por determinados grupos como uma política de manutenção de bens econômicos e de prestígio na sociedade.

COMO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA REPRESENTOU O NEGRO NA DÉCADA DE 1990

De quinze livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos da década de 90 analisados neste trabalho, cinco deles revelaram mudanças significativas no que tange à representação do negro, nos seus textos e ilustrações, em relação aos livros da década de 1980 por mim analisados em pesquisas anteriores.

Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. O status de classe média foi considerado como parâmetro de classe social para a maioria dos personagens negros descritos e ilustrados. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a uma diversificação de papéis e funções. Papéis considerados subalternos começam a ser representados também por personagens brancos.

As crianças representadas negras vão à escola, têm amigos de outras raças/etnias e interagem com elas sem subalternidade. Praticam atividades de lazer. Não são apenas más, como outrora. Praticam travessuras e boas ações, são elogiadas e recebem adjetivação positiva por parte de adultos não negros. Foram localizadas em lugar de destaque em grande parte das ilustrações, tais como, no centro, em primeiro e segundo lugares.

De grande significação para a atribuição de características de humanidade ou do ser humano, anteriormente apenas atribuída aos brancos na representação pela ausência de menção à sua cor, é a ausência, na maioria dos livros, da distinção dos personagens negros pela cor da pele. Contudo o negro, como minoria, é uma representação que persiste no livro didático, embora apresente uma forma diferenciada, uma vez que na maior parte das ilustrações o

personagem negro apareceu só ou formando dupla com um personagem branco. Dessa forma, ele não é minoria na maior parte das ilustrações, porém é minoria na frequência total das representações dos livros analisados. Por outro lado, as manifestações culturais negras não foram descritas e ilustradas nos livros analisados.

OS LIVROS ANALISADOS NO QUE TANGE À REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES

Neste capítulo descrevo, por editora, a análise dos quinze livros que compuseram o universo da pesquisa, identificando em cada um deles a forma como foram representados e descritos os personagens negros.

A) EDITORA ÁTICA

LIVRO: *LÍNGUA PORTUGUESA*,
1ª SÉRIE, 7ª EDIÇÃO, SÃO PAULO, 1997.

AUTORA: LÍDIA MORAES

ILUSTRAÇÕES: CHRISTIANE M. VILLIGER

É um livro pouco ilustrado, uma coletânea de textos. A maioria dos personagens foi ilustrada branca. A ilustração da capa é representada por uma mulher branca, dormindo em uma rede cheia de estrelas.

Esse livro tem apenas um personagem ilustrado negro. Ele aparece num exercício de redação (MORAES, 1997b, p. 73), onde está escrito:

Vamos escrever sobre este menino?

Resposta as perguntas:

Como são os cabelos dele?

Como ele está vestido?

O que ele está fazendo?

Ele está brincando com alguém?

Onde será que ele está?
Ele está contente ou não?

A ilustração apresenta um menino negro, bem vestido, jogando bola, trajando camisa branca, calção azul e calçando tênis. Ele tem o rosto sem caricatura, traços sem definição da sua raça/etnia. O que o distingue como negro são a pele negra e os cabelos crespos.

As questões da redação parecem ter a intenção de distinguir as suas diferenças fenotípicas. Contudo, a autora não se deu conta de ter evidenciado o isolamento do personagem, ao perguntar: “ele está brincando com alguém?”. A criança negra joga bola sozinha, numa total ausência de interação com outras crianças.

Os personagens brancos foram ilustrados com 73 frequências, os indígenas com 1 frequência e o negro com 1 frequência.

LIVRO: *LÍNGUA PORTUGUESA*,
3ª SÉRIE, 4ª EDIÇÃO, SÃO PAULO, 1997.

AUTORA: LÍDIA MARIA DE MORAES

PREPARAÇÃO DE TEXTO: CÉLIA CRISTINA DA SILVA

ILUSTRAÇÃO: CARLOS EDGAR HERRERO

CAPA: MILTON TAKEDA E ADELFO M. SUZUKI.

O livro é ilustrado e colorido. Na capa há uma ilustração de um polvo e um leão marinho vestido de pirata, em volta de um cofre com letras, numa praia. O livro é uma coletânea de textos de vários autores, dividido em duas partes: texto e gramática. Os personagens negros aparecem nas seguintes situações:

- Na lição no 20 A pílula falante, de Monteiro Lobato (MORAES, 1997a, p. 95), há uma ilustração dos personagens Narizinho, Emília e tia Nastácia. Esta personagem foi ilustrada muito gorda, com seios enormes, lenço nos cabelos, olhos arregalados, boca aberta de espanto e mão na cabeça, olhando a boneca Emília. Contudo, embora seu rosto apresente espanto, não está caricaturado. Seus traços não estão exagerados, não está com feições desumanizadas e associadas à fi-

gura de animais, como era representada anteriormente. Por outro lado, o texto refere-se a ela com todos os estereótipos já conhecidos: “a boa negra”, “a negra apareceu na sala”, “a negra abriu a maior boca do mundo”. Foi descrita ingênua, assustada, chamada pela cor da sua pele, sem nome próprio, sem humanidade.

- Na lição nº 21 *Os sonhos do saci* (MORAES, 1997a, p. 101), o saci foi ilustrado com um rosto com traços característicos negros, pele morena, simpático, sorridente, tocando uma gaita e rodeado de flores e notas musicais. O texto diz que o saci “saracoteia na mata”, “assusta, não mata”, “saci pega a gaita e toca uma canção”. Esse personagem, que nos livros da década de 80 era representado com feições diabólicas e descrito praticando más ações, tem uma representação transformada. É um personagem alegre, musical e foi excluído do seu cotidiano a maldade antes a ele atribuída. As demais ilustrações apresentam apenas personagens brancos. Estes foram ilustrados com 83 frequências, enquanto os personagens negros tiveram 4 frequências.

B) EDITORA DO BRASIL S. A.

LIVRO: A DESCOBERTA DA COMUNICAÇÃO,
2ª SÉRIE, SÃO PAULO, 1995.

AUTORES: NORMANDIA LIMA E DERMIVAL RIOS.

ILUSTRAÇÕES : ANOX MARCELO, ANDRÉ
BETONNASI, ELISÂNGELA SANDES, EMERSON
ANDRADE, ANDRÉ MATOS PEREIRA.

CAPA: ALBANO OLIVEIRA.

O livro é uma coletânea de textos, com poucas ilustrações coloridas. A capa tem uma ilustração de um menino louro, um lápis e o nome dos autores. Os textos desse livro refletem uma tentativa de transformar a representação do negro em positiva, contudo fica explícito a ausência de formação dos autores dos textos em relação à problemática social do negro, na fundamentação sobre a origem

étnico/racial, na afirmação do continuum de cor do negro, ao chamar uma mulher negra de “mulata”, bem como ao distinguir os filhotes miscigenados do coelho.

Os personagens são ilustrados e descritos negros, mulatos e miscigenados nos seguintes textos: *Medo do escuro* (LIMA; RIOS, 1995, p. 88). No quarto capítulo desse texto, é descrito um menino que tinha medo do escuro e lhe é dito que “a noite é bonita mesmo vestida de negro, pois se enfeita com as estrelas e também com o luar”. Fica explícita nesta frase a atribuição da beleza à cor negra, mas decorrente apenas da brancura que lhe é dada pela luz clara da lua e das estrelas.

Na página 88 há uma ilustração com duas representações de meninos que parecem negros devido aos cabelos, que são do tipo encaracolado, no alto de suas cabeças. Seus traços são do fenótipo do branco.

Na página 91, no texto *As duas caras da noite*, há uma frase que diz: “a noite do medo é cheia de monstros”, numa associação da cor da noite, o escuro, ao mal, aos monstros que povoam a mente das crianças de todas as cores, devido à associação do escuro à maldade.

O texto *Caso de família*, extraído do livro *Menina bonita de laço de fita*, tem como personagem um coelho branco que quer ter uma filha pretinha. O coelho indaga a uma coelha por que é preta, e esta dá as seguintes respostas: “[...] eu caí na tinta quando era pequenina, [...] a mãe dela era uma mulata linda e risonha”, explica outro personagem. “Artes de uma avó preta que ela tinha [...]” explica o narrador. As explicações sobre a origem das diferenças de cor do pelo da coelha denotam a dificuldade dos autores do texto em explicitar os determinantes da diversidade racial. O texto é concluído dizendo que o coelho casa-se com a coelha preta, para ter filhos pretos, porém tem filhos de todas as cores “e até uma coelha bem pretinha”, colocando a questão do continuum de cor atribuído às variações da cor negra, que os diferencia hierarquicamente no Brasil quando a eles são atribuídos bens de prestígio e econômicos, tais

quais respeito e acesso ao mercado de trabalho, respectivamente, pela gradação da sua cor.

O estereótipo do negro risonho, entretecedor, aparece no texto quando o autor diz que a mãe da coelha era “uma mulata linda e risonha”. A mulata, linda e risonha, foi descrita “linda” porque é considerada mulata e não negra?

Os personagens foram ilustrados brancos, nesse livro, com 53 frequências e os negros com 4 frequências.

LIVRO: *DA PALAVRA AO TEXTO*,
VOLUME 1, SÃO PAULO, 1996A.

AUTORAS: APARECIDA PEREIRA E ANA CÉLIA

DESENHOS: SELMA LÚCIA

Esse livro é uma coletânea de textos que giram em torno de noções de família, companheirismo e solidariedade. É ilustrado e colorido, além de apresentar fotografias de artistas e quadros famosos. As ilustrações representam crianças brancas e apenas um personagem é negro, denominado Chico Bolacha. Este interage, na maior parte das ilustrações, com as crianças brancas. O personagem negro tem status social igual aos amigos brancos, porém seu rosto foi ilustrado extremamente caricaturado, com lábios enormes, que tomam todo o seu rosto. Ele foi ilustrado 9 vezes e descrito nas seguintes situações:

- Na ilustração da carta de apresentação do livro, há três personagens de mãos dadas, sorrindo. O personagem que está em primeiro lugar na ilustração é um menino negro. Ele segura um cãozinho branco pela pata, com a mão direita, e com a esquerda segura a mão do menino branco (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 4). Na página 18 essa ilustração se repete no texto *O time*.
- O texto *Companheirismo* (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 21) tem uma ilustração onde o menino negro está em um barco, com uma menina branca. Ele joga uma bóia para o outro personagem, um menino branco, que está na água.

- O texto *A casa* (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 63) descreve a convivência no Sítio do Picapau Amarelo. É ilustrado pelos personagens de Monteiro Lobato: D. Benta, Narizinho e Tia Anastácia. Esta é empregada do sítio e está vestida “a rigor”: lenço nos cabelos e avental. Contudo, ela está com aparência jovem e o seu rosto não está caricaturado. Possui traços negróides, bem feitos e bonitos. No entanto, o texto a descreve como “uma negra de estimação”, retirando sua condição de profissional e a reificando em algo de estimação, que pode ser objeto ou animal.
- O personagem Chico Bolacha não está estigmatizado em funções e papéis subalternos. Ele é dono de uma chácara, no texto *A Chácara* (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 73). Porém, sua chácara não tem nada “[...] só tem mesmo chuchu e um cachorrinho coxo, que se chama Caxambu” e, quando chove muito, “O Chico brinca de barco, porque a chácara vira charco”; “coitado do Chico Bolacha”. O estereótipo de pobre e coitado continuou, nesse livro, na representação social do negro.
- O personagem negro aparece, ainda, ilustrado sozinho, no exercício de compreensão do texto (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 74); carregando lenha e seguido por um cão, no exercício de ortografia (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 75); no centro de um círculo formado por uma criança sorrindo e conversando (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 76); ilustrando um texto sobre Pelé, segurando duas faixas onde está escrito “goooool e Santos” (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 84); em primeiro lugar, numa ilustração com mais três personagens brancos, brincando com o cão (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 86).

Digno de registro é, também, o texto *Bombaboa* (PEREIRA; SILVA, A., 1996a, p. 106), que descreve as ações de uma bomba ilustrada preta e muito boa, porque não quer matar, vive desviando-se dos alvos e, quando explode, solta flores, “[...] e uma criança guardou a flor mais linda, em forma de amor”.

As transformações da representação social do negro são muito significativas nos textos e em diversas ilustrações. O personagem negro desempenha um papel central, tem posição destacada nas ilustrações, interage sem subalternidade com os amigos brancos, pratica boas ações. Contudo, ainda foi representado caricaturado e pobre. O personagem negro foi ilustrado 9 vezes e o branco 68 vezes.

LIVRO: *DA PALAVRA AO TEXTO*,
VOLUME 2, SÃO PAULO, 1996B.

AUTORAS: APARECIDA PEREIRA E ANA CÉLIA.

DESENHO: CARLOS JORGE

PROJETO GRÁFICO E CAPA: LADIR FERREIRA

O livro é uma coletânea de textos ilustrada e colorida, com muitos personagens e animais multicores. A maioria dos personagens foi ilustrada branca. Os negros têm status econômico de classe média e aparecem com pessoas de outras raças/etnias, não exercem funções consideradas subalternas, têm lugar de destaque nas ilustrações. Eles foram representados na apresentação do livro, feita através de uma carta para os leitores (PEREIRA; SILVA, A., 1996b, p. 4), onde 3 personagens foram mostrados com igual status econômico, dois meninos e uma menina. O primeiro personagem dessa ilustração é negro, seu rosto está caricaturado; no exercício de criação há uma ilustração onde aparece um jogador de futebol, aparentemente negro, grandes dentes serrados à mostra. (PEREIRA; SILVA, A., 1996b, p. 79)

A cor negra foi associada a algo bom no texto *A Cinderela dos bonecos* (PEREIRA; SILVA, A., 1996b, p. 19) na frase: “então a rainha disse – ‘eu quero uma filha que tenha cabelos como o ébano’”.¹

Os personagens negros foram representados com 2 frequências nas ilustrações, e os brancos com 132 frequências.

1 Ébano é uma madeira escura e resistente.

C) ATUAL EDITORA

ENDEREÇO: RUA JOSÉ ANTONIO COELHO,
785, CEP: 04011-062, SÃO PAULO, S.P.

LIVRO: *DA PALAVRA AO MUNDO*,
COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM, LIVRO 1, 1995.

AUTORAS: MARIA DO ROSÁRIO GREGOLIN
E CLAUDETE MORENO GHIROLDELO

PREPARAÇÃO DE TEXTO: RENATO NICOLAI

ILUSTRAÇÃO: JANE BEATRIZ NIGGLI DA SILVA

CAPA: MANOEL GONÇALVES

Esse livro é uma coletânea de textos, alguns foram escritos por suas autoras. Apresenta significativas transformações na representação social do negro nos seus textos e ilustrações, tais como: maioria dos personagens negros sem aspecto caricatural, com nomes próprios, papéis e funções considerados subalternos na sociedade exercidos por personagens ilustrados não negros, desatribuição do estigma de mau aos personagens negros, representação de animais negros não associados fisionalmente aos personagens negros, igualdade de status social entre negros e não negros e com lugar de destaque nas ilustrações.

Os personagens foram ilustrados e descritos negros nas seguintes situações:

Na ilustração da capa, 4 crianças estão com livros nas mãos, o menino do centro da ilustração é negro. Seu rosto está sem caricatura.

No exercício de redação (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 12), ilustrado em segundo lugar em uma fila de 4 crianças.

Denominado Raul, no exercício de pontuação (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 13), é o segundo de uma ordem horizontal de 4 crianças.

Saci, no exercício de preparação para a leitura, ilustrado entre Iara e a Cuca, com rosto simpático e descrito como “sapeco”, que

faz pequenas brincadeiras, não gosta de fazer grandes maldades (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 50).

Saci ilustrado com gorro e calção, no desenho que acompanha o texto *Eu enganei o saci* (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 52).

Saci realizando atividades úteis e assustando uma galinha, na ilustração do exercício de compreensão de texto (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 54), representado com o rosto simpático e sorridente, boca bem gorda, não caricaturado.

O exercício de formação de palavras é ilustrado por um casal de macacos (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 88). A macaca está usando brincos, colar e saia, porém sua cara é de animal. Não houve associação da representação de macaco à representação estereotipada do negro.

A dissociação dos personagens negros de papéis e funções sem prestígio social está presente nas ilustrações de 3 homens brancos, desempenhando as funções de pintor, vendedor, lavador e carregador (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 30), assim como no texto serviço doméstico (p. 74), no qual a empregada *robot* é branca.

A personificação do mal foi desatrelada da cor preta, na ilustração do lobo mau, desenhado na cor vermelha, no texto *Chapeuzinho Vermelho* (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1995, p. 93). Os personagens foram ilustrados negros com 11 frequências, os brancos com 347 frequências e os orientais com 3 frequências.

LIVRO: DA PALAVRA AO MUNDO,
COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM, LIVRO 4, SÃO PAULO, 1994.

AUTORAS: MARIA DO ROSÁRIO GREGOLIN
E CLAUDETE MORENO GHIROLDEL

PREPARAÇÃO DE TEXTO: RENATO NICOLAI

EDITOR DE ARTE: ZILDO BRAZ

CHEFE DE ARTE: THAIS DE BRUYN FERRAZ MATTÁ

O livro é uma coletânea de textos de vários autores, ilustrado e colorido. Apresentam vários seres antropomorfizados, objetos e seres animados, tais como rádio, plantas, natureza morta, além

de bruxas e seres sobrenaturais. Os personagens ilustrados negros são coadjuvantes, não têm papel nem nomes nos textos. Eles são ilustrados bonitos e com traços fisionômicos característicos da sua raça/etnia. Interação com personagens brancos, com igualdade de status, são descritos como cidadãos, atletas, não estão estigmatizados em funções e papéis considerados subalternos.

Os personagens foram ilustrados negros na capa do livro, em uma representação de 4 crianças, 3 meninos e 1 menina, dois vestidos de astronautas, um deles, negro. Ele está em último plano na ilustração. Ilustrando o exercício de preparação para a leitura, veste camisa listrada e toca um tambor (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 1). Ainda como sambistas, há 3 personagens negros tocando cuica, tamborim e pandeiro, no exercício Brincando com a linguagem. (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 7)

No exercício de preparação para a leitura, cujo texto fala sobre dança, vê-se um bebê negro, do sexo feminino, lindo, de fralda e chupeta, que “dança”, sentado ao lado de um lindo bebê louro, do sexo masculino. (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 23)

No texto *Pagodeira*, 3 casais são ilustrados dançando: uma mulher e um homem negros dançam com personagens brancos (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 29). Na ilustração do texto *Perguntas e respostas cretinas*, 2 jovens, um negro e um branco, conversam. O jovem branco está com a mão no ombro do jovem negro (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 22). No exercício de linguagem (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 67), um menino negro está comendo pipocas; na ilustração de sala de aula, a professora é louira e dos 5 alunos sentados na horizontal, o segundo é negro (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 87). Na ilustração do exercício Observando a linguagem, uma criança negra brinca com um papagaio (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 151). No exercício *Trabalhando com a linguagem* (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 152) há a ilustração de 2 moças negras de cabelos crespos cortados no estilo *black power* lendo livros, sentadas em poltronas. Seus rostos são bonitos, com traços característicos negros, usam

calças jeans e camisetas. No exercício *Trabalhando com as palavras*, há uma ilustração com 5 homens, o do centro é negro. Sob a ilustração está escrita a palavra “cidadãos” (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 189). Na outra ilustração, o personagem representado negro é um atleta que cruza a linha de chegada. (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 198)

Corroborando a inexistência da estigmatização do negro em papéis e funções consideradas subalternas nos livros analisados, identifiquei nesse livro uma ilustração de uma mulher pobre, com 3 filhos, representada de cor branca (GREGOLIN; GHIROLDELO, 1994, p. 157). Os personagens foram ilustrados negros com 19 frequências e os brancos ilustrados com 215 frequências nesse livro.

D) EDITORA LÊ S. A.

ENDEREÇO: AVENIDA D. PEDRO II, 4.550, BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, CEP: 30.750-000.

LIVRO: *DESCOBRINDO & CONSTRUINDO*, LIVRO 1.

AUTORAS: TEREZA CRISTINA, ÂNGELA FRANCO E HÊDE CARVALHO

CAPA E ILUSTRAÇÃO: CARLOS JORGE

Esse livro é um dos poucos analisados que ainda mantém a estereotipia dos personagens negros. Os personagens brancos têm nome e recebem elogios por seus atributos adiscritivos. A maior parte dos personagens ilustrados, negros e brancos, são do sexo masculino.

Os personagens negros foram representados nas ilustrações nas seguintes situações:

Na capa do livro há uma ilustração com 3 meninos: 2 sobre um grande pedaço de lápis e um terceiro tentando subir nele. O primeiro personagem é negro e tem o rosto caricaturado, com grandes olhos e boca enorme.

Nas ilustrações que antecedem os títulos dos textos e exercícios, o elemento negro foi ilustrado extremamente caricaturado,

camisa listrada, segurando um lápis. (CRISTINA; FRANCO; CARVALHO, 1995, p. 14, 20, 33, 40, 55, 62, 69, 76, 91, 99, 105, 121, 128, 134)

Os textos retratam o cotidiano de duas meninas louras, uma levada e a outra educada. A primeira tenta mudar para ser igual à outra. O livro apresenta o eu e o nós apenas para os personagens brancos. Tece elogios à beleza da menina branca. A partir do quarto capítulo, apresenta uma série de artigos de diversos autores. Os personagens negros só aparecem nas ilustrações caricaturados, ilustrando frases, sem menção nos textos. Eles foram ilustrados com 16 frequências e os brancos com 219 frequências.

LIVRO: *DA ESCOLA PARA A VIDA*,
VOLUME 1, 1ª EDIÇÃO, BELO HORIZONTE, 1996.

AUTORAS: MARIA MARTA JACOB,
APARECIDA M. ANTONELLO

ILUSTRAÇÃO E CAPA: DENISE RACHAEL

Esse livro possui ilustrações pequenas, não atraentes. A capa apresenta um menino de pele escura lendo em um banco de jardim. Atrás dele, uma menina branca olha o livro e um jovem branco com balões de ar com o nome “Português”, mais um vendedor de pipocas e um comprador, brancos. Os personagens, aparentemente negros, porque são coloridos de vermelho, têm aspecto caricatural. O traço que os identifica como negros são os cabelos crespos. Contudo, esses personagens têm status socioeconômico igual ao dos personagens brancos, não estão exercendo papéis e funções consideradas subalternas e interagem em igualdade de condições com os personagens brancos. Também os animais, como o macaco e o porco, foram ilustrados não assemelhados à figura humana negra. Os personagens negros foram representados nas seguintes ilustrações:

- Um jovem de cabelos crespos e pele vermelha escura tem minhocas saindo da sua cabeça. (JACOB; ANTONELLO, 1996, p. 40)
- Um menino de cor indefinida, cabelos crespos, traços não negros, segura um lápis com uma borboleta (JACOB; ANTO-

NELLO, 1996, p. 65). O mesmo personagem de cabelos crespos olha a chuva (p. 81) e, de olhos muito arregalados, fala ao telefone. (JACOB; ANTONELLO, 1996, p. 83)

- Em outra ilustração uma menina de cabelos crespos e avermelhados olha-se no espelho (JACOB; ANTONELLO, 1996, p. 88). Essa representação pode indicar a presença de auto-estima no personagem negro, que sente prazer ao ver sua imagem refletida no espelho. Nessa ilustração (JACOB; ANTONELLO, 1996, p. 106), um homem de cabelos crespos, cor avermelhada, cheira uma flor. Uma moça de pele escura, de cabelos crespos, lê um livro, na última ilustração em que aparece personagem negro. (JACOB; ANTONELLO, 1996, p. 152)

Os personagens brancos são a vovó, a família e algumas crianças brincando. Os textos não fazem referência à cor dos personagens, indicando a naturalidade de representá-los brancos nessas circunstâncias. Por outro lado, a cor dos personagens negros também não está evidenciada nos textos desse e dos outros livros, indicando seu recente pertencimento a portador de humanidade na representação social, nos livros analisados. Os personagens foram representados negros com 11 frequências, enquanto os brancos foram representados com 108 frequências.

E) EDITORA NACIONAL

ENDEREÇO: RUA JOLI, 294, SÃO PAULO, S. P.,
CAIXA POSTAL: 5312, CEP: 03016-020.

LIVRO: *EU GOSTO DE LER E ESCREVER*,
CARTILHA, SÃO PAULO, 1996.

AUTORAS: CÉLIA PASSOS E ZENEIDE SILVA.

ILUSTRAÇÃO: MÁRIO C. PITA, IVAN P.
COUTINHO E FREDDY GALAN AGUIRRE.

Os personagens negros aparecem pouco. Contudo, são ilustrados sem aspecto caricatural, com igual status socioeconômico do branco e com núcleo familiar. As crianças negras interagem com crianças brancas nas atividades de lazer e têm nomes próprios. O

livro é composto por pequenos textos e exercícios. As ilustrações dos seres humanos não são coloridas. A identificação é feita pelos atributos adiscritivos de cada raça/etnia. Os objetos, animais e natureza são ilustrados coloridos. Apenas na capa, que é colorida, o personagem negro tem cor. Ele é um malabarista de circo. À frente dele estão um palhaço, um mágico e uma equilibrista. Todos têm o mesmo status social na representação. Os animais, como o macaco e o porco, não foram ilustrados estereotipados à figura estereotipada do negro. Eles não têm expressão humana. Alguns personagens brancos e negros receberam nomes próprios nos textos.

Os personagens negros foram representados nas seguintes situações:

- Menina negra, com rosto bonito, sem caricatura, traços característicos negros, cabelos crespos, presos dos lados por dois laços de fita, com um pirulito em uma das mãos e uma cédula na outra (PASSOS; SILVA, 1996, p. 65), denotando poder aquisitivo. A ilustração é de um exercício de formar palavras.
- A atividade do ditado coletivo tem ilustração de uma mãe negra, ladeada por um casal de filhos. Eles estão bem vestidos, seus rostos são bonitos e seus traços fisionômicos são ligeiramente característicos da raça negra (PASSOS; SILVA, 1996, p. 65).
- A ilustração do texto coletivo sobre o *Dia do Folclore* tem a representação de um saci, nu, cachimbo na boca e capuz nos cabelos crespos. Seu rosto tem traços negroides, bonitos, sem estereotipia. Ele dá um grande salto para atravessar um rio (PASSOS; SILVA, 1996, p. 157).
- Um palhaço foi ilustrado com traços fisionômicos negros e cabelos crespos (PASSOS; SILVA, 1996, p. 169). Sua boca é bem grande, não se sabe se é por ser negro ou palhaço.
- O ditado coletivo sobre o *Dia da Criança* (PASSOS; SILVA, 1996, p. 171) apresenta uma ilustração com 7 crianças brin-

cando num parque de diversões. Uma criança com cabelos crespos está em primeiro plano na gravura, segurando vários balões de ar, que a suspendem um pouco do chão. Seu rosto é risonho, com traços ligeiramente característicos do povo negro. Está bem vestida, tal qual os demais personagens. Sua posição na ilustração é a última, numa sequência de 4 crianças que vêm em primeiro plano na ilustração.

- Outro exercício de ditado coletivo (PASSOS; SILVA, 1996, p. 247) apresenta uma ilustração com três crianças desenhando uma bandeira. A primeira é uma menina loura, a segunda, um menino louro e o terceiro, um menino negro. Ele está de frente, sorrindo com uma caixa de lápis de cor nas mãos. Os outros estão de costas pintando. Seu rosto é bonito e sorridente.
- O texto sobre *O jogo do pião* (PASSOS; SILVA, 1996, p. 26) apresenta uma ilustração com dois meninos jogando pião. O primeiro menino é negro e está desenhado menor e em segundo plano. No primeiro plano, num desenho maior, está um menino louro jogando o pião. O texto denomina os meninos de João e Sebastião, respectivamente. João tem rosto sem caricatura, é bonito e sorridente e tem o mesmo status socioeconômico de Sebastião. João é o único personagem, além do personagem da capa, que foi ilustrado negro e não apenas com os traços dos negros.
- Os personagens foram ilustrados negros com 9 frequências, brancos com 174 frequências e indígenas, com 2 frequências.

**OS LIVROS DIDÁTICOS,
SELECIONADOS ENTRE OS ANALISADOS,
QUE APRESENTARAM AS TRANSFORMAÇÕES
DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO
NOS SEUS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES**

////////////////////////////////////

LIVRO: *PORTA DE PAPEL*, ALFABETIZAÇÃO,
EDIÇÃO RENOVADA, SÃO PAULO: FTD, 1994.

AUTORAS: ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA.

PREPARAÇÃO DE TEXTO: ADRIANA RINALDI
PÉRICO E IRACEMA SANTOS FANTAGEUI

**EDIÇÃO DE ARTE, PROJETO GRÁFICO
E CAPA:** ROBERTO SOEIRO

ILUSTRAÇÃO: LUIS ANTONIO RODRIGUES
E JOSÉ RENILTON PADOVANI

Esse livro é constituído de pequenos textos que descrevem as ilustrações coloridas. Possui vários exercícios sobre vogais (encontros vocálicos, vogais anasaladas), sons do x e alfabeto. Esses exercícios são construídos com frases e palavras oriundas dos textos.

As narrativas dos textos giram em torno de dois personagens principais, seu cotidiano e experiências. Eles são Fábio, um menino negro, e Laila, uma menina loura, sua colega de escola, vizinha e amiga. Os personagens negros foram ilustrados 27 vezes, os brancos 106 vezes e os indígenas 4 vezes. A representação do negro estigmatizada em papéis e funções consideradas subalternas desapareceu, dando lugar à representação do branco também desempenhando esses papéis e funções, tais como o de babá. A função da mulher negra, embora ainda relacionada a serviços domésticos, não é mais a de cozinhar em casa dos brancos. Ela tem função de empresária, dona de uma doceria, onde ela própria faz os doces com a ajuda do filho. Não aparecem empregados na doceria. A criança negra tem família, nome próprio, amigos de outras raças/etnias, vai à escola, pratica atividades de lazer, nas quais não exerce papéis subalternos,

não sofre tratamento diferenciado por parte dos amigos brancos. Os personagens brancos continuam constituindo a maioria nas ilustrações. São ruivos e loiros. Os personagens negros não têm traços fisionômicos característicos da sua raça.

Seus traços são assemelhados aos dos brancos. O personagem negro Fábio apareceu ilustrado com cabelos crespos. Seus traços fisionômicos são iguais aos de Laila, sua amiga loura. Ele usa boné, bermuda, tênis e meias. Alimenta-se bem. Foi representado à mesa, comendo bife, bolo e usando talheres. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 45)

A mulher negra está representada sem os traços fisionômicos característicos do povo negro. Usa blusa, lenço nos cabelos, avental branco, pulseira e brincos. Seu nome é Nana. Ela não é empregada doméstica. É a mãe de Fábio, conforme descreve o texto, e está fazendo doce de banana com canela para ele. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 46)

Fábio pratica muitas atividades de lazer. Brinca com o papagaio, passeia na roça no sábado, vai ao zoológico com seu amigo, toca bumbo, vai ao parque no domingo com sua amiga Laila, é juiz de futebol, assiste à televisão com Laila e constrói um clubinho com amigos. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 55, 87, 94, 106, 118, 148, 163, 167)

Ele também frequenta a escola. Vai à escola com sua amiga Laila “felizes, os dois vão juntos estudar” (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 123). Fábio recebe elogios na escola por ter feito um cartaz sobre o “Dia da Ave”. A professora disse: “nota dez, Fábio. Você é muito capaz”. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 151)

O personagem também foi descrito e ilustrado praticando uma boa ação. Ele e Laila brincavam no quintal e socorreram um filhote de pardal que caiu do ninho. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 126)

A criança negra não foi representada trabalhando fora para sobreviver. O personagem Fábio aparece ajudando sua mãe em casa, na faxina de sábado. O texto descreve que ele tira o lixo da

sala, e está ilustrado com um espanador, tirando a poeira dos móveis de uma sala com poltronas, tapetes e banquetas com um grande abajur. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 67)

Fábio também ajuda sua mãe, Dona Nana, que é proprietária de uma doceria, a separar os doces para serem embalados. O texto diz que “a doceira é famosa no quarteirão”. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 115)

O status de classe média da família de Fábio está explicitado também no texto *O carro enguiçado*. O texto descreve que Fábio e seu pai vão para a roça de carro. No caminho o carro enguiçou. Eles empurraram, o motor voltou a funcionar e “seguem para a casa da vovó” (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 138). A ilustração apresenta um homem negro, de cabelos crespos, com traços fisionômicos não negros, usando traje esportivo, empurrando um carro azul, grande e bonito, auxiliado por Fábio e Laila, que acompanha no passeio.

A representação da criança negra descrita como capaz na escola, merecendo nota 10 (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 151) rompe o estigma da incompetência intelectual atribuída à criança negra, e ao povo negro de uma forma geral, nos textos dos livros editados nas décadas anteriores. Por outro lado, a representação de uma criança negra praticando uma boa ação rompe a associação de mau, de maldade, atribuída ao negro, conferindo-lhe a humanidade evidenciada na capacidade de errar e acertar. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 126)

Os animais ilustrados negros não tiveram associação estereotipada à figura estereotipada dos personagens negros, como eram ilustrados anteriormente. Eles têm caras de animais, embora tenham sido ilustrados com expressões de curiosidade (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 8, 9), indiferença e surpresa (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 12), satisfação (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 21), gozação (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994a, p. 33), entre outras expressões humanas.

LIVRO: PORTAL DE PAPEL, LIVRO 2, SÃO PAULO: FTD, 1993.

AUTORAS: ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA.

PREPARAÇÃO DE TEXTO: ANA MARIA COELHO MONTEIRO.

CAPA: SÉRGIO DE JESUS CÂMARA.

ILUSTRAÇÕES: MICHIO YAMASHITA, TEREZA FANTÃO E CARLOS EDGAR HERRERA.

O segundo livro da amostra é constituído de muitos exercícios, construídos a partir de pequenos textos, sem autoria. Os personagens foram ilustrados brancos 280 vezes, negros, 25 vezes e amarelos, uma vez.

Os personagens negros têm status de classe média, têm nome, amigos de outras raças/etnias, estudam, brincam e não estão estigmatizados em papéis e funções consideradas subalternas. Nas ilustrações com mais de 2 personagens, estão no centro ou na frente. Raramente aparecem em último lugar. Dialogam com as crianças brancas, abraçam-se, tocam-se. São chamados por seus nomes próprios e não mais pela cor da sua pele ou por apelidos pejorativos. Os traços fisionômicos das crianças negras são assemelhados aos das crianças brancas. Porém seus cabelos, mantidos crespos, por duas vezes aparecem com penteados diferenciados, específicos do povo negro, tais como cabelos no estilo *black power* e com “papelotes” nos cabelos, divididos em várias partes. Outro traço distintivo importante foi a ilustração do pente específico para cabelos crespos, com os dentes bem separados.

As ilustrações representam os personagens negros humanizados, com nomes próprios, em interação com crianças brancas, sem estar executando papéis ou funções subalternas. Não são vítimas de zombaria ou de rejeição por parte das crianças brancas, como ocorria nas ilustrações e nos textos dos livros analisados na década de 80. Na capa do livro, encontramos uma ilustração com três personagens: uma menina loura, um menino ruivo e um negro. Este está no centro da ilustração, tem livros nas mãos, usa tênis e roupa esporte, denotando um status de classe média. Tem traços

fisionômicos iguais aos das crianças brancas. No exercício de redação, ilustrado com gravuras de palhaços, um boi e seres humanos, há a ilustração de uma menina negra, traços fisionômicos não negros, cabelos crespos estilo “rabo de cavalo”, presos por uma fita. Ela está mirando-se num espelho, sorrindo e tem na mão um pente com dentes bem separados, próprios para pentear cabelos crespos. A autoestima da criança transparece no sorriso de autoaceitação da sua imagem refletida no espelho (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 44). Ao seu lado estão dois meninos, um branco e um negro, abraçados, sorrindo. Estão bem vestidos e têm traços fisionômicos assemelhados. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 44)

No texto *Nana a boa cozinheira*, há elogios aos quitutes da “cozinheira de mão cheia”. Na ilustração, uma mulher branca mexe uma panela fumegante, com uma colher. O papel da cozinheira, antes atribuído apenas à mulher negra, está diversificando entre as mulheres de outras raças/etnias. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 50)

No exercício de redação sobre um aniversário (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 60), há uma ilustração com 5 crianças em volta de uma mesa com bolo, doces e copos. Um menino negro tem um copo e bolo nas mãos, trajando-se igual aos demais. Essa ilustração mantém a categoria do negro minoritário. As ilustrações mostram os personagens, em grande parte, sozinhos ou em dupla. Dessa forma, embora se constituindo em minoria entre os personagens ilustrados, o negro não é minoria na maioria das ilustrações. Porém, quando na ilustração há mais de 2 personagens, em geral o personagem ilustrado negro é um só.

No exercício de combinação dos símbolos para descobrir o nome das crianças (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 83), existem seis ilustrações individuais de crianças; duas delas são negras, um menino e uma menina. Esta tem “papelotes” nos cabelos, penteado utilizado geralmente para cabelos crespos, repartidos em diversos quadrados e amarrados com pedaços de papel torcido.

A ilustração, feita para alunos construírem uma relação oral, apresenta 7 personagens: seis crianças (3 meninos e 3 meninas) e uma mulher branca, a professora. Eles estão preparando uma festa de aniversário para a professora. Um menino, nessa ilustração, é negro. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 135)

Vale salientar que em todos os livros analisados, em número de 15, a professora não foi representada negra uma só vez.

No exercício de combinação de símbolos para descobrir o nome das crianças, há a ilustração individual de 96 personagens; dois deles são negros, formam um casal e têm nomes próprios. Ela tem os cabelos cortados no estilo *black power*. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 151)

Nas ilustrações formadas por 4 quadros, com dois personagens em cada quadro, há dois quadros onde aparece uma menina ruiva conversando com um menino negro, e uma menina branca conversando com uma menina negra. Os personagens negros têm nome: Juliana e Tiago.

No exercício de redação (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 160) há 4 ilustrações com dois personagens dialogando em cada uma. São dois meninos, um negro e um branco. Uma gravura representa um cinema com 5 jovens na fila da bilheteria. Os dois últimos são um jovem negro e um branco. Estão sorrindo e o jovem branco tem a mão no ombro do jovem negro. No texto eles são identificados como colegas e têm nomes: Pedrinho e Eduardo. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 161)

No exercício de redação, a ilustração mostra 2 meninas brancas fazendo “chicotinho queimado”, jogo de corda que consiste em rodar a corda muito rápido, para três meninos, com expressões apavoradas, pularem. O menino que pula a corda, no centro, é negro. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 167)

É significativo observar que, nessa ilustração, a criança negra não está executando a travessura considerada negativa; ela é uma vítima dela. A ilustração do exercício de interpretação e participação mostra o rosto de 4 meninos. O último é negro e chama-se Vando. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1993, p. 203)

LIVRO: PORTA DE PAPEL,
4ª SÉRIE, EDIÇÃO RENOVADA, SÃO PAULO: FTD, 1996.

AUTORA: ANGIOLINA DOMENICO BRAGANÇA.

PREPARAÇÃO DE TEXTO: M. CORINA ROCHA

ILUSTRAÇÃO: MICHIO YAMASHITA, SERGIO
DE JESUS CÂNTARA, IZOMAR.

O livro é uma coletânea de textos não assinados, que parecem ser da sua autora. As histórias têm uma sequência e versam sobre o cotidiano de garotos na escola e nas brincadeiras. Os personagens foram ilustrados brancos 306 vezes e os ilustrados negros, 27 vezes. Têm status econômico de classe média e seus rostos têm traços assemelhados aos dos brancos. Possuem nomes próprios, vão à escola, têm amigos de outras raças/etnias, recebem adjetivação positiva, brincam com outras crianças numa interação sem subalternidade. A capa do livro não tem personagens negros.

Um texto com ilustração narra a saga de Zumbi dos Palmares (BRAGANÇA, 1996, p. 134). Constitui-se, talvez, na primeira representação do negro que trilhou os caminhos não convencionais da insurgência, a evidenciá-lo, no livro didático, como herói e não como bandido, resultado do trabalho das organizações negras para reconstituir a sua história.”

Evidenciar a resistência e a insurgência do povo negro à escravidão pode representar uma das formas de desenvolver a autoestima e o autoconceito da criança negra, que, em grande parte, ainda demonstra vergonha do seu povo, representado sob uma forma minimizada, como ser passivo e subserviente, durante e após a escravidão.

Em outra ilustração, uma menina branca e uma negra se abraçam (BRAGANÇA, 1996, p. 236). Essa representação exprime não apenas um rito formal de integração social. O ato de tocar pode estar exprimindo uma aceitação do outro, independente das suas diferenças étnico/raciais, não mais sentidas como uma desigualdade ameaçadora, mas como uma distinção que pode ser enriquecedora.

O texto e a ilustração sobre o menino Luciano, caracterizado como “um exemplo de dedicação aos estudos” (BRAGANÇA, 1996, p. 274), desconstrói o estereótipo do negro considerado incapaz intelectualmente, muito frequente nas representações anteriores da criança e adulto negros. A desconstrução dessa representação, utilizada para justificar a exclusão dos africanos escravizados da força de produção, constitui-se, talvez, na mais importante transformação da representação social do negro no livro didático.

Por outro lado, a característica mais evidente de diferenciação dos personagens negros, além da cor da pele, foi a ilustração dos cabelos crespos, uma vez que os seus traços fisionômicos, seu cotidiano e valores culturais foram ilustrados e descritos bastante assemelhados aos dos brancos, sugerindo uma assimilação cultural.

O texto *O garoto corajoso* narra a aventura de Guga, um menino, com a sua pipa. Seus amigos brancos o consolam por ter perdido a pipa, que caiu no sobrado onde mora uma velha muito temida por eles e que, na imaginação do grupo, é uma feitiçeira que iria enfeitiçar Guga. A ilustração mostra 4 meninos correndo em direção ao sobrado. O menino que está em primeiro plano empinando a pipa é Guga, o garoto negro. Ele está bem vestido, de sapatos e meias, usa boné e tem traços fisionômicos semelhantes aos dos seus amiguinhos. (BRAGANÇA, 1996, p. 45)

Na segunda ilustração deste texto, os 4 meninos estão atrás da cerca, espiando a pipa caída no telhado. Guga, o menino negro, é o primeiro da fila. (BRAGANÇA, 1996, p. 46)

A ilustração de um texto sem título (BRAGANÇA, 1996, p. 74) apresenta uma professora loura e gorda, com uma imensa bolsa de onde sai um pacote vermelho. À sua volta estão um menino branco, um negro, no centro da ilustração, e uma menina branca. Todos com ar curioso olham para o pacote. O texto diz que o pacote vermelho trazia o retrato do mundo inteiro: era aula de Geografia. O menino negro tem os mesmos traços fisionômicos dos meninos brancos e veste-se igual a eles.

O exercício de compreensão de texto tem um trecho que diz: “Pedro se aproximou e cochichou com Lucas”. Na ilustração, um menino negro fala ao ouvido do amigo branco. (BRAGANÇA, 1996, p. 81)

No texto *Brincando com a turma*, vários garotos brincam de salvar uma menina raptada pelos piratas. Na ilustração há 4 meninos; um é negro e está bem vestido como os demais meninos. (BRAGANÇA, 1996, p. 93)

O exercício de pontuação (BRAGANÇA, 1996, p. 100) apresenta uma ilustração com um menino branco ladeado por dois meninos negros. Eles estão curiosos olhando para um baú. Eles têm traços fisionômicos assemelhados, olhos redondos arregalados, nariz pequeno e redondo. O primeiro menino tem lábios carnudos, os outros dois têm finos.

O texto *Zumbi* fala sobre Palmares e a luta de Zumbi para abrigar seu povo no quilombo, deixando a semente da libertação. A ilustração mostra um jovem negro, sorridente, com correntes partidas nos braços. Da sua mão esquerda voa uma pomba branca. (BRAGANÇA, 1996, p. 134)

No exercício sobre pronomes demonstrativos, a ilustração mostra um menino branco e um negro apontando para um papagaio. Eles têm traços fisionômicos assemelhados e usam camisas iguais. Só os cabelos são diferentes. Os do menino negro são crespos. (BRAGANÇA, 1996, p. 198)

O exercício sobre pronomes indefinidos traz a ilustração de 5 meninos jogando futebol. Um dos meninos é negro e está vestido e calçado como os demais meninos. Tem expressão fisionômica assemelhada, exceto seus cabelos, que são crespos. (BRAGANÇA, 1996, p. 200)

No exercício sobre conjugações verbais há uma ilustração com uma menina negra e uma branca, abraçadas. Ao lado da ilustração está escrito o verbo abraçar. (BRAGANÇA, 1996, p. 236)

O exercício de ortografia, utilizando palavras com x e ch, apresenta uma ilustração com duas meninas, uma branca e uma negra

(BRAGANÇA, 1996, p. 246). Elas estão a conversar, muito interessadas. A menina branca aponta para alguém. Abaixo da ilustração está escrita a palavra “mexerico” ou “fuxico”, como se diz aqui na Bahia, sobre o que elas estão fazendo.

No exercício de ortografia com o verbo no passado, uma ilustração apresenta 4 meninos com varas de pescar nos ombros. Dois estão sorridentes com peixes na vara e dois estão indo pescar no rio. O quarto menino da ilustração é negro (BRAGANÇA, 1996, p. 265). Essa ilustração, como várias outras, confirma a presença dos personagens negros em minoria, quando estão representados juntos a mais de dois personagens. Contudo, ele tem o mesmo status social dos demais personagens, traduzido nas roupas que usa e no lazer do qual participa com o grupo.

O último exercício do livro, um exercício de ortografia com sons de s, cs e z, apresenta um texto sobre Luciano, um menino que é um exemplo de dedicação aos estudos (BRAGANÇA, 1996, p. 274). Na ilustração, Luciano é um menino negro, sentado à frente de uma escrivaninha, escrevendo com dois livros ao seu lado.

LIVRO: *VIVA VIDA*, 4ª SÉRIE, SÃO PAULO: FTD, 1994B.

AUTORAS: ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA

PREPARAÇÃO DE TEXTO: ANA MARIA COELHO MONTEIRO

ILUSTRAÇÃO DE CAPA E MIOLO: EDITORA ZIG-ZAG
(JOTA E SANY, PAULO HENRIQUE)

CAPA: CLÁUDIO CUELLAR

Esse livro é constituído por textos escritos por diversos autores. As ilustrações são coloridas. Os exercícios de compreensão de textos, de redação e gramática são ilustrados e atraentes. Os personagens negros são ilustrados poucas vezes. São representados como pertencendo à classe média, em sua maioria. Não têm aspecto caricatural, não estão estigmatizados como pobres e em funções subalternas, têm nome próprio, possuem família e amigos e vão à escola. Convém observar, em relação aos personagens negros possuírem nomes próprios, que, quando não são identificados por no-

mes próprios, esses personagens são identificados como crianças, meninos ou meninas e não mais por apelidos ou pela cor da pele.

Os animais, que nos livros da década anterior, mesmo sendo de cores diferentes da cor preta, quando praticavam ações negativas eram ilustrados pretos, nesse livro, estão ilustrados nas suas cores originais. O número de personagens ilustrados negros foi de 36, enquanto o número de personagens ilustrados brancos foi de 389. Contudo, os personagens negros têm lugar de destaque nas ilustrações. Estão em primeiro lugar e no centro, na maioria das vezes, em oposição à sua presença em último lugar nas ilustrações dos livros da década de 80. As atividades de lazer, a situação socioeconômica comum, bem como a ausência de elementos da cultura negra nos textos e ilustrações sugerem uma assimilação do negro também nesse livro. Os personagens da raça amarela foram ilustrados 4 vezes e os indígenas não foram ilustrados. A capa do livro é colorida e constituída por três gravuras. Duas delas apresentam um homem ruivo e a outra um homem louro. A terceira gravura apresenta dois meninos brancos brincando com um papagaio de papel.

O negro apareceu ilustrado e descrito nas seguintes situações:

- O exercício de compreensão do texto (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 10) tem uma ilustração de três meninos, um louro, um ruivo e um negro. O menino tem os cabelos e os traços fisionômicos característicos de afro-brasileiros, não tem aspecto caricatural, está bem vestido, tanto quanto os outros meninos, com roupa esporte, de tênis. Outra ilustração mostra uma menina ruiva, uma amarela e uma negra, bem vestidas. Os traços fisionômicos que distinguem a menina negra são os olhos, um pouco maiores que o da menina branca e o nariz mais redondo.
- O exercício sobre ordem alfabética (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 15) tem uma ilustração com seis personagens. O primeiro personagem ilustrado é um menino negro. Ele tem rosto bonito, com traços característicos do povo negro. O terceiro personagem é um menino oriental,

com traços e cabelos característicos do seu povo. Abaixo, no exercício com as letras w, k e y, há também a ilustração de um menino oriental, de óculos, denominado Yuri.

- O exercício de redação (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 16-17) tem uma ilustração com 15 personagens, 10 masculinos e 5 femininos. Três personagens masculinos são negros. Um deles está devolvendo a bicicleta que tomou emprestada à menina. Outro está ajudando um velhinho a atravessar a rua, e o terceiro está descalço e tomando o tênis de um menino louro. Essa ilustração desconstrói o estigma do negro praticando apenas más ações e afirma a sua humanidade enquanto um ser que pode, de acordo com as circunstâncias, praticar boas e más ações.
- O exercício de gramática da história dos três porquinhos tem uma ilustração com três porquinhos, sem cor, usando chapéu e gravata borboleta, com um sorriso humano e feições não associadas ao negro. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 52)
- O texto *A mentira* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 101) apresenta o costume popular de pregar mentiras no dia primeiro de abril. A ilustração apresenta 3 meninos. O primeiro é um menino negro; ele tem rosto com traços característicos negros, é bonito. Na outra ilustração ele está também em primeiro lugar, junto a um amigo branco, ambos com cara de espanto. Seu nome é Laurentino.
- O texto *Hora de trabalhar, hora de brincar*, descreve o dia-a-dia do menino engraxate, que mora no morro, só brinca aos domingos e “carrega a esperança de que tudo vai mudar”. A ilustração tem um personagem negro, de sandália, calção, camisa, boné e caixa no ombro. (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 151)
- O exercício de locução adjetiva desse texto tem a ilustração do menino engraxate, sob a chuva, com um guarda-chuva

aberto, sorrindo feliz ao avistar um possível freguês, um homem branco, de paletó e pasta, com os sapatos numa poça d'água. Ao lado da ilustração está a frase: "O menino é trabalhador". (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 155)

- Em outra ilustração sobre o mesmo texto, o menino negro engraxa o sapato de um homem branco, sorrindo e assobiando. Ao lado da ilustração há a frase: "[...] ele é um menino corajoso – ele é um menino de coragem". (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 156)
- Texto e ilustração mostram exemplos de adjetivação positiva, que substituem a adjetivação negativa que era atribuída às crianças e adultos negros, nos livros da década de 80. Por outro lado, essa representação da criança negra pertencendo às classes populares constituiu-se em exceção à representação dos personagens negros pertencendo à classe média nos livros analisados.
- Na ilustração do exercício de redação, quatro crianças vão a um piquenique (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 171). São dois meninos e duas meninas. Um menino é negro. Têm igual status social, são amigos, brincam, dançam, jogam bola juntos. Quando começam a comer, chove. Vão, então, comer em casa de um deles. Na primeira ilustração, o menino negro está na frente dos demais personagens e, nas outras, está no meio deles. As ilustrações evidenciam a interação social, étnica e racial da criança negra com as demais crianças.
- O exercício de identificação de datas históricas incluiu um texto com a pergunta sobre o que aconteceu em determinada data. A resposta é a data da abolição da escravidão no Brasil. Ao lado do texto há uma ilustração de um jovem negro, bonito, com traços fisionômicos característicos do seu povo (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 178). O personagem não foi ilustrado como escravizado, como ocorria nos livros anteriores, sempre que havia referência à abolição.

- O exercício sobre pronomes demonstrativos (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 195) apresenta uma ilustração com um menino mostrando uma bola e um casal de crianças brancas. Ele tem traços fisionômicos característicos e está bem vestido.
- O exercício de ortografia (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 198) com palavras em ch e x é ilustrado com um chimpanzé de cor escura, com fisionomia de quem está refletindo sobre algo, porém seu rosto não está associado à figura humana, como ocorria nas ilustrações dos livros analisados anteriormente.
- O exercício de compreensão do texto *O direito dos pais* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 1994b, p. 220) contém uma ilustração onde um jovem negro e um jovem branco ouvem música. O jovem negro está sentado, tranquilo, e o jovem branco está dançando e cantando, com a boca muito aberta. O som da “radiola” está com muitos decibéis. Nessa ilustração o comportamento considerado espalhafatoso não foi atribuído ao personagem negro.

LIVRO: *FESTA DAS PALAVRAS*,
1ª SÉRIE, EDIÇÃO RENOVADA, SÃO PAULO: FTD, 1992.

AUTORA: DIRCE GUEDES DE AZEVEDO

PREPARAÇÃO DE TEXTO: MARIA CHRISTINA DIAS BANDEIRA

ILUSTRAÇÕES: EDNA DE CASTRO

CAPA: MARIA PAULA SANTOS SIQUEIRA

O livro é uma coletânea constituída por 20 textos, dos quais 7 são da autora. Esse livro apresenta transformações positivas na representação social do negro, nos seus textos e ilustrações.

Os personagens negros foram ilustrados, em sua maioria, sem aspecto caricatural, com traços fisionômicos característicos da sua raça/etnia, marcados, em sua grande maioria, pela beleza e expressões de alegria. Eles têm nome próprio, não são descritos pela cor

da sua pele ou por apelidos pejorativos, têm família, cotidiano e atividades de lazer, nas quais interagem com crianças de outras raças/etnias, e, nas brincadeiras, não lhes atribuem papéis e funções subalternas; vão à escola ou brincam, usando uniforme escolar, sugerindo que a frequentam. Pertencem, na sua grande maioria à classe média, característica identificada através do vestuário, residência, atividades de lazer e poder aquisitivo. Não estão estigmatizados como maus, praticando apenas más ações. Erram e acertam como os demais personagens. A avó, identificada como D. Xepa, é tratada no texto como senhora. Quando ilustrados nos grupos com mais de dois personagens, localizaram-se no centro ou em primeiro lugar. A mulher negra jovem foi ilustrada bem vestida, com um ramo de flores na mão, e o homem negro foi ilustrado e descrito como atleta. As características negras apareceram nas ilustrações de uma forma específica, quando o cabelo *pixaim* foi ilustrado e descrito, assim como o pente “pata-pata”, próprio para pentear esse tipo de cabelo. A cultura popular foi evidenciada nos textos, através dos versos e trovas, que tiveram como objetivo a memorização de versos do folclore brasileiro. Os personagens negros ainda se constituem em minoria nas ilustrações. A frequência da sua presença nesse livro foi de 36, para 279 frequências de personagens brancos.

A diversidade cultural não aparece nos textos e ilustrações. A ausência da representação dos valores culturais dos personagens negros, assim como as atitudes, cotidiano e experiências comuns aos personagens de diferentes raças/etnias podem indicar uma tendência para a equalização do negro, cuja conquista dos direitos de cidadania venha a ter como tributo a sua assimilação.

Os personagens ilustrados negros aparecem nos seguintes textos e exercícios:

- No texto *Gabriel e Fabiana*, da autora do livro, há a ilustração de um jovem negro, bem vestido, em destaque, ao lado de outras três ilustrações com crianças brancas. (AZEVEDO, 1992, p. 4)

- No exercício de construção de frases aparece a ilustração do saci, sem aspecto caricatural. (AZEVEDO, 1992, p. 5)
- O exercício de masculino e feminino (AZEVEDO, 1992, p. 33) apresenta a ilustração de um macaco, cujo rosto não está assemelhado às feições humanas do negro, como aparecia anteriormente em todas as ilustrações desse animal. O exercício de singular e plural tem a ilustração de 2 jovens, um, negro. O menino negro segura uma bola, usa um tênis, calção e camiseta e conversa com o menino branco.
- O texto *Xisto e Xepa* tem como personagem um menino, engraxate, e sua avó, D. Xepa (AZEVEDO, 1992, p. 10). Ele é descrito como xereta, danado, “traz sempre arrepiado seu cabelo *pixaim*”, e sua atitude é traduzida como “queixo empinado, num ar de deixa pra mim”... A diferença aparece e parece não ser vista apenas como algo distinto, como sugere o adjetivo arrepiado ao cabelo *pixaim* e o “ar de deixa pra mim”, na atitude do menino engraxate.
- No exercício para formar frases (AZEVEDO, 1992, p. 61), aparece a ilustração do menino Xisto penteando seu cabelo com um “pata-pata”, pente com dentes separados e curtos, implantados em uma escova redonda, própria para pentear cabelos crespos e curtos. Sob a ilustração está escrito “cabelo *pixaim*”. Nesse mesmo exercício está a ilustração de Xisto com um ar confiante. Sob a ilustração está escrito “queixo empinado”.
- O exercício da página 62 tem a ilustração de D. Xepa, a avó de Xisto. O texto diz “olhe a gravura e copie os versos que dizem quem é esta senhora”.
- Abaixo, outra ilustração mostra D. Xepa carregando Xisto no colo. Ambos sorriem felizes. Eles estão na feira, em frente à barraca de um sorridente oriental. A família, o carinho familiar, o status de senhora atribuído a uma mulher negra,

são transformações na representação social do negro que concorrem em muito para a sua autoestima e autoconceito.

- O texto *Vamos cantar* (AZEVEDO, 1992, p. 66) apresenta uma ilustração com seis crianças brincando de roda. Duas são negras, têm cabelos característicos (*black power* e tranças) e estão dando as mãos a crianças brancas.
- O exercício para treino do diminutivo apresenta uma ilustração de um macaco adulto, usando trajes humanos, porém com feições de animal, não semelhante a humano (AZEVEDO, 1992, p. 86)
- O exercício de compreensão de texto (AZEVEDO, 1992, p. 93) fala sobre um menino chamado Marcos, que vai todos os dias à escola, gosta de brincar com os colegas; seu amigo preferido é Cláudio. Marcos foi ilustrado negro, usando uniforme escolar, rosto bonito e sorridente.
- A ilustração da página 99 apresenta um grupo de pessoas à espera de um trem, na estação. Esse grupo é constituído por uma maioria mestiça e negra. Em primeiro plano está uma mulher negra, bem vestida e penteada, com um ramo de flores na mão. Logo abaixo, outra ilustração mostra o trem chegando. O grupo ainda é majoritariamente mestiço e negro. Essas são as primeiras ilustrações que eu identifico no livro didático, onde o negro e o mestiço não se constituem em minoria.
- No texto *O palhaço Fumaça* (AZEVEDO, 1992, p. 100), há uma ilustração onde 6 crianças estão em volta de um palhaço. No primeiro plano há um casal de jovens. A moça é negra, usa cabelos soltos e fita verde nos cabelos. Atrás do palhaço vê-se uma menina negra sorridente, com os braços para o alto. Os cabelos dos personagens negros não se encontram mais encobertos por um lenço, como se verificava nas ilustrações dos livros da década anterior. É significativa

a aceitação do cabelo crespo e dos penteados específicos, que muitas vezes aparecem, como *black power*, as tranças e os papelotes. Na página 101 há a ilustração de um saci com um rosto bonito, com características do povo negro, sem caricatura.

- O texto *Pai Francisco* (AZEVEDO, 1992, p. 104) apresenta a ilustração de um homem mestiço cantando e, em volta dele, seis crianças. Duas são negras e uma oriental. As crianças negras têm cabelos de tranças e *black power*.
- O texto *Vamos cantar* (AZEVEDO, 1992, p. 112) traz versos do folclore brasileiro. A ilustração, com várias crianças, mostra um personagem negro, um pouco atrás do grupo, com igual vestuário.
- O exercício de estruturação de frases, com sinônimos e antônimos (AZEVEDO, 1992, p. 128), tem uma ilustração de uma gata preta, fofinha, com laço rosa na cabeça e cheirando uma flor. Ao seu lado está uma gata branca, magra e triste. O texto diz: “[...] gata preta e gata branca, uma é alegre, a outra triste, uma é gorda a outra magra e viviam como boas amigas, dentro de uma linda caixinha [...]”. Cabe observar que as qualidades positivas foram atribuídas à gata preta.
- No exercício de diminutivo (AZEVEDO, 1992, p. 137) há uma ilustração onde duas meninas brincam com a bola. Uma é negra. Ambas estão descalças. Ao lado, um menino negro e uma menina branca se esquentam perto de uma fogueira.
- A interação e igualdade de status econômico continuam presentes nessa ilustração. No exercício de produção de texto (AZEVEDO, 1992, p. 140), há uma ilustração onde um menino branco e uma menina negra encontra um pássaro ferido sob uma árvore e o socorrem. O menino põe uma atadura, e a menina dá água e comida para a ave. Eles brincam juntos e praticam juntos uma boa ação. A menina está bem vestida, rosto sem aspecto caricatural, cabelos crespos,

presos por um laço de fita, estilo “rabo de cavalo”. Está, portanto, presente nessa ilustração a criança negra praticando uma boa ação.

- O exercício de estruturação de frases (AZEVEDO, 1992, p. 146) mostra uma ilustração, onde um menino negro, de short, camiseta e boné, engraxa os sapatos de um homem moreno. Na segunda ilustração o menino sai com a caixa na mão, tendo engraxado apenas um pé de sapato do homem. Essa ilustração é uma das poucas onde o negro não aparece com status de classe média. Por outro lado, evidencia o negro praticando uma má ação, enquanto na ilustração anterior o personagem pratica uma boa ação. Desaparece o estigma do negro praticando apenas más ações e fica evidenciada a sua humanidade na ambivalência das ações.
- O exercício para memorizar versos folclóricos contém o texto *De abóbora faz melão* (AZEVEDO, 1992, p. 147). A ilustração desse texto mostra um personagem que é uma menina negra com duas tranças, vestido de bolas vermelhas, sapato verde e laços de fita nas tranças. Ela dança com um jovem branco, de botas e chapéu.
- O exercício de estruturação de frases no singular e no plural (AZEVEDO, 1992, p. 157) traz uma ilustração onde três meninos merendam sentados à mesa. São dois brancos e um negro, este, no centro da ilustração. Usa camiseta, tem traços negroides e cabelos estilo *black power*. O texto diz: “eles comeram pão com manteiga ontem de manhã”. As duas ilustrações evidenciam uma interação, com igualdade de papéis e funções dos personagens brancos e negros.
- O exercício sobre encontros consonantais bl, cl, fl, gl, pl e tl (AZEVEDO, 1992, p. 172) mostra uma ilustração onde um homem negro usando camiseta, calção, tênis e meia está correndo. Abaixo da ilustração está escrita a palavra “atleta”. A diversificação de papéis e funções é significativa para

a autoestima negra, especificamente em referência à figura do atleta negro, que vem modificar uma representação transformada em senso comum que diz: “branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão”.

- O último exercício do livro é um exercício de caça-palavras (AZEVEDO, 1992, p. 173). O texto diz: “encontre o nome de crianças e copie embaixo”: A ilustração deste texto mostra um exercício de caça-palavras com oito nomes próprios. Oito crianças, quatro de cada lado do quadro, o seguram. Três crianças são negras: dois meninos e uma menina. Eles têm igual status econômico, o rosto das crianças negras não está caricaturado. Um menino negro joga bola, a menina corre sorrindo e um menino negro, de óculos, segura o caça-palavras. Às crianças negras é atribuído o status de crianças. Não mais de moleque, demônio ou negrinho, como identificado nos livros anteriores, já mencionados. A interação é confirmada, bem como o status de classe média, evidenciada pelos trajes usados por elas e pelo uso dos óculos.

OS DETERMINANTES DAS TRANSFORMAÇÕES IDENTIFICADAS NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS ANALISADOS

Na primeira etapa da pesquisa, quando investiguei a existência de transformações na representação do negro nos livros didáticos selecionados para análise, identifiquei mudanças significativas, que poderão contribuir positivamente para a identificação étnico-racial e autoestima das crianças afro-brasileiras. Contudo, chamou-me a atenção a semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros aos traços fisionômicos dos personagens brancos, bem como uma igualdade de status socioeconômico e de valores culturais atribuídos aos personagens brancos, que sugerem uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações.

No decorrer das entrevistas, os determinantes dessa possível equalização ou assimilação foram se explicitando, na medida em que os entrevistados confirmaram, em diversas situações, a ausência de percepção das diferenças culturais dos afro-descendentes, como se não as houvessem percebido no convívio cotidiano com eles. A representação social dos afro-descendentes nos livros analisados apresenta o segmento negro humanizado e com direitos de cidadania. Até que ponto esses atributos de humanidade e cidadania, reconhecidos nos afro-descendentes, originam-se do reconhecimento e aceitação das suas diferenças étnico-culturais e raciais? Ou esse reconhecimento resulta da aceitação de uma representação construída pelos afro-descendentes como uma estratégia de inclusão?

Por outro lado, cabe observar que categorias que obtiveram frequência mínima, como a família e o Movimento Negro, numa análise mais profunda dos dados, são as que determinam, em grande parte, as demais categorias.

Apresento, a seguir, as categorias que contêm os determinantes de transformação da representação social do negro no livro diário, conforme apontado pelos entrevistados, com a interpretação dos dados à luz da teoria e da experiência anterior.

A CONVIVÊNCIA

A convivência foi o determinante de transformação com maior frequência (8) identificado pelos ilustradores e autores e diz respeito à vivência de brancos com negros em situações diversas, que teriam permitido um conhecimento maior do cotidiano negro. A aproximação, o diálogo, a convivência, podem eliminar os preconceitos e juízos negativos do outro, reduzindo ou mesmo eliminando a discriminação e exclusão desse outro, porque o convívio diário, a participação nas mesmas experiências cotidianas, permite romper o conceito do outro, eivado de objetos recalcados do real.

No que tange aos esforços de parte do segmento negro, especificamente o de classe média, para aproximar-se dos valores do branco e auferir em consequência os bens econômicos e de prestígio a ele atribuídos, podemos observar nos depoimentos dos entrevistados que conviveram, em sua maioria, com afro-brasileiros de classe média, “[...] que está muito mais distante da pobreza do que da elite, tanto em seus mores, como em seus princípios [...]” (AZEVEDO, 1996, p. 175), indícios que corroboram essa hipótese, tais como:

A vivência com negros de atitudes corretas, amigos há mais de 30 anos, pessoas super-honestas, com um conceito de família espetacular, concorreu para não fazer diferença entre os seres humanos, porque, **para mim são todos iguais**[...]¹ (Grifo nosso)

Essa igualdade aparente a que o entrevistado alude pode estar fundamentada numa representação de atitudes e valores constru-

1 Primeiro entrevistado.

ída pelos afro-brasileiros quando em presença dos brancos ou de pessoas de outro status social.

[...] temos que ser os melhores porque somos negros, temos que ser mais morais, mais generosos, mais éticos, mais perfeitos, não podemos errar, temos de ser melhores alunos [...]. (CARNEIRO, 2000, p. 24)

O aprendizado transmitido pelos pais ou familiares mais velhos, e ainda por muitos de hoje, a respeito de como se comportar perante estranhos, para confirmar atitudes de limpeza, honestidade e boas maneiras, tais como: não coma “de mão”, não fique descalço, não fale e não ria alto, não se intrometa na conversa dos adultos, não coma e não beba tudo que está no prato e no copo, para não dizerem que você está com fome, não aceite comida e, principalmente, não ande requebrando ou gingando, para não dizerem que você é “nigrinha” ou “moleque” constrói uma representação do padrão de atitudes aceito, que não corresponde ao real vivido. Contudo, todas essas tentativas de “ser igual” não conduzem ao respeito e direitos ambicionados, porque, para solucionar o problema não é necessário imitar o modelo branco e sim lutar para desconstruir as barreiras sociais impeditivas do ingresso do povo negro aos direitos humanos e de cidadania. (MUNANGA, 1986b)

Toda essa diferença cultural de atitudes, que são interditadas por nossos pais quando estamos em presença de estranhos étnico-raciais e sociais nas relações de infância, pode perpetuar-se em grande parte, na vida adulta, nas relações sociais mais amplas, como no convívio com os amigos, na igreja, no trabalho. Também a expectativa da vizinhança, em face do mau comportamento previsto para os negros, contribui para a construção dessa representação ideal de atitudes corretas, no intuito de não afirmá-lo (GOMES, 1995). Esse falso real cotidiano é acrescido, muitas vezes, da orientação bem intencionada, porém cruel em suas consequências, como: “você não pode errar, você tem que ser o melhor”. Essas ordens são dadas com a intenção de poupar os filhos do estigma da incapacidade e da exclusão. Dessa forma, a realidade percebida dos

afro-brasileiros pode corresponder a uma falsa realidade construída, que é real para quem observa e convive, porém não para quem está representando, porque na maioria das vezes somos educados para a autonegação, para obter a aceitação, principalmente nos territórios de classe média, onde nos são impostos os limites de comportamento, visando ser igual ou melhor que os outros (GOMES, 1995; SANTOS, 1983).

Porém, quando a convivência transforma-se em intimidade pelo casamento, amizade muito íntima ou origem social comum, na maioria dos casos, essa representação desaparece e toda diversidade de hábitos, atitudes e valores vêm à tona e então a boa convivência vai depender de como esse outro realmente contempla as diferenças étnico-culturais. A convivência com os não negros que veem a diferença como desigualdade pode tornar-se penosa, mesmo que essa convivência seja entre iguais em status e nível intelectual. Uma experiência de convivência de apenas quatro dias, em viagem com colegas acadêmicos de pele clara, confirmou como a igualdade de status econômico e intelectual não impede que sejamos motivados de brincadeiras, zombarias e agressões verbais explícitas, a nós e à nossa cultura, por um outro que se superestima e não consegue conviver com diferenças, por pouco tempo que seja, sem tentar mostrar, de todas as formas, que está tratando com alguém que considera inferior. O seguinte depoimento de Fernandes corrobora como o olhar de quem convive com o cotidiano do outro concorre para a compreensão e respeito desse outro:

Como criança de origem lumpen, vivi em porções e cortiços de vários bairros e comecei a trabalhar com pouco mais de 6 anos. Os negros eram companheiros de privações e misérias: eu podia manejar a “perspectiva do oprimido” e, por aí, desmascarar a hipocrisia reinante sobre o assunto [...]. (FERNANDES, 1989, p. 103)

Contudo, não pretendo reduzir essa representação identificada a tentativas, por parte dos autores, de equalização e assimilação intencional. Eles estão representando alguém a partir da percepção e do conceito que constroem a partir dessa percepção. Os objetivos que foram colocados nessa percepção podem ter sido construídos pelo

próprio representado, bem como podem ser objetos que estavam na consciência dos autores, tais como o outro tem que ter a minha imagem e semelhança, para ser igual e não um outro, porque temo a alteridade, a aceitação e a convivência com a diferença. (LUZ, 1996)

Por outro lado, a convivência dos autores com subalternos negros, empregados e agregados da família pode determinar a naturalização de determinados papéis e funções desempenhados por estes. Naturalização que significa ver como lugar do negro determinados papéis e funções, “[...] porque no Brasil o negro tinha um lugar certo e sem ambigüidades dentro de uma totalidade hierarquizada muito bem estabelecida [...]” (DA MATTA, 1987, p. 79)

Maria Xará, que “cozinhasse como ninguém”, uma agregada da família da avó de um dos ilustradores entrevistados, pode vir a ser a responsável pela dificuldade de representar a mulher negra em papéis e funções diversificadas, além de doméstica. No livro *Porta de papel* (BRAGANÇA et al., 1996, p. 115), no texto *A Doceira*, Dona Nana é uma mulher negra, empresária, dona de uma doceria e suas cocadas são famosas em todo o quarteirão. Embora empresária, não mais doméstica, sua função ainda é a de fazer doces e cocadas apreciados por todos. Convém acrescentar que esse livro não foi ilustrado pelo entrevistado citado. Nos livros analisados, as mulheres brancas e negras não foram representadas exercendo outros papéis e funções além de donas de casa, professoras, empresárias e dona de doceria.

Sem dúvida, a convivência com subalternos, empregados e agregados, geralmente pessoas idosas e negras, contribui, em grande parte, para a aculturação dos brancos, na medida em que nesse convívio cotidiano, com as experiências do dia-a-dia, são passados os valores culturais do povo negro, através das cantigas de ninar, das histórias, dos provérbios, das músicas, das adivinhações, dos trava-línguas, do vocabulário entremeado de palavras de origem africana, dos hábitos alimentares, da medicina caseira à base de chás, xaropes, unguentos, cataplasmas, da religião, traduzida nas benzeduras, nas rezas, nos banhos, nas promessas e oferendas.

Essa aculturação não se realiza de uma forma linear e determinista, uma vez que esses subalternos também adquirem hábitos, atitudes, habilidades, valores e ideologias dos brancos e seus assemelhados, no convívio e experiências diárias. Gilberto Freire, analisando a reciprocidade de influências entre brancos e negros, no período escravocrata e logo após ele, atribui à herança portuguesa os hábitos dos brasileiros, negros e brancos de proteção aos recém-nascidos, tais como o de atirar o cordão umbilical ao fogo ou ao rio, ou ainda enterrá-lo na terra, para que os ratos não comam e a criança, ao crescer, se transforme em uma ladra; a de usar no pescoço das crianças um vintém ou uma chave, para curar os sapinhos causados pelo leite, ou ainda, a de não apagar a luz do quarto enquanto o menino não for batizado, para que a bruxa, a feiticeira ou o lobisomem não lhe venham a chupar o sangue no escuro. (FREIRE, 1981)

Ainda em relação à troca de valores entre os negros e brancos, Koster (apud FREIRE, 1981) observou que, além da convivência, não se usou de nenhum constrangimento para que os africanos escravizados adotassem os costumes dos senhores, mas em contrapartida, “[...] os senhores ao mesmo tempo contraem alguns hábitos dos seus escravos e dessa sorte o ‘superior’ e o ‘inferior’ se aproximam [...]”. (KOSTER apud FREIRE, 1981, p. 357)

Por outro lado, Freire admite que a ação educativa da religião católica sobre os escravizados, abasileirante e moralizadora, não pode ser negada. (FREIRE, 1981)

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A categoria discriminação racial, com 6 frequências, foi o segundo determinante de transformação apontado pelos entrevistados. Eles evidenciaram, como fator de transformação da forma como ilustram e descrevem os personagens negros e seu cotidiano, o fato de terem presenciado a discriminação de negros nos grupos sociais a que pertencem, a prática pedagógica de discutir os proble-

mas de preconceito e discriminação na escola e a necessidade de combater o preconceito racial na sociedade.

A discriminação, vista como um tratamento diferencial conferido a alguns membros de certos grupos (GUIMARÃES, 1996), pode originar-se do preconceito, visto como opinião ou julgamento formado antes do conhecimento dos fatos, ideias preconcebidas, favoráveis ou mais usualmente desfavoráveis, juízo prévio, conceito negativo que uma pessoa ou grupo de pessoas tem sobre outra pessoa ou grupo diferente (BENTO, 1998; CRUZ, 1989; SILVA, A., 1995a). Pode ser institucional, determinada por regras tácitas de aceitação de acesso de determinado padrão de pessoas nas instituições e grupos sociais que não incluem o padrão, tendo em vista a reação do público, tais como acesso a determinados empregos e promoção a cargos diretivos em empresas e instituições (BENTO, 1998). Em muitos casos, a discriminação tem origem não apenas no preconceito e sim no interesse, que tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinados grupos sobre o outro seria o determinante da perpetuação da discriminação. (GOMES, 1995)

Preconceito e discriminação originam-se do racismo, sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre o outro. O racismo também pode ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar (CRUZ, 1989; GOMES, 1995, p. 54), bem como pode originar-se de discursos sobre origens e sobre transmissão de essências através das gerações. (PETER apud GUIMARÃES, 1996)

A discriminação nega ao discriminado os direitos de cidadania e os bens econômicos e de prestígio na sociedade. Delega esses direitos e bens aos grupos que são representados positivamente, aos quais são conferidos, em grande parte, a humanidade e direitos de cidadania. Uma autora de um dos livros selecionados para análise revelou que contribuiu muito para a forma como representa o negro “[...] a discriminação sofrida por sua colega de escola e amiga,

negra, por um amigo da família, que perguntou porque seus pais deixavam ela andar com aquela moça”.²

As posições e vantagens assimétricas dos negros em uma sociedade onde todos são considerados iguais, são atribuídas a uma desigualdade natural, quando na verdade são geradas por diversos mecanismos de recalque do outro, que visam manter privilégios dos grupos considerados na sociedade, desconstruindo a identidade e a ação política do povo negro, tendo como referência a sua raça. (HASENBALG; SILVA, 1988)

Em uma sociedade de recursos constantes, ou seja, onde as posições na estrutura de classe e seus correlatos nas esferas de estratificação e distribuição não se modificam, a ascensão de negros aos bens de prestígio e econômicos poderia corresponder a um descenso dos brancos (HASENBALG; SILVA, 1988). Dessa forma, as práticas discriminatórias funcionariam como um bloqueio para evitar perdas de privilégios desse grupo valorizado socialmente. A igualdade racial, entre outras, numa sociedade desigual, poderia constituir-se em ameaça aos privilegiados, daí a insistência na negação da discriminação, do preconceito e do racismo na nossa sociedade, que visa desconstruir a ação política do povo negro, tendo como referência a sua identidade étnico-cultural e racial.

A discriminação racial é negada em defesa de privilégios, pela hegemonia das ideologias de igualdade racial e origem miscigenada de um povo, que não teria condições de discriminar por suas origens raciais, e pelas tentativas de reduzir a questão racial a um problema de classe (HASENBALG, 1979). Muitas vezes, contudo, as tentativas de negação do racismo e da discriminação resultam em torná-lo mais evidente, como podemos observar nessa afirmativa:

A existência de tanta gente de cor não constitui uma preocupação ou uma inferioridade para os baianos. Os livros didáticos adotados nas escolas primárias e secundárias referem-se à contribuição dos escravos para a economia e exaltam seus traços de personalidade, tais como a bondade natural, a doçura e a resignação com que enriqueceram a psicologia do povo [...]. (AZEVEDO, 1996, p. 113)

2 Entrevistada nº 4.

Os estereótipos de subordinação estão presentes nas qualidades atribuídas ao negro como se fossem traços positivos de personalidade. Contudo, nem é preciso um olhar mais atento para verificarmos a discriminação no espaço escolar, nos insultos, no isolamento, na falta de solidariedade e coleguismo dos alunos de pele clara, para com seus colegas negros. (BENTO, 1998)

Os estereótipos, os clichês ou estigmas, são marcas, corporais ou não, que definem pessoas e grupos como eternamente inferiores, como no caso dos negros, e superiores, como no caso dos brancos. (GUIMARÃES, 1996)

A seletividade dos conhecimentos nos currículos, o silêncio dos professores sobre as práticas discriminatórias que identificam no seu cotidiano escolar nos conduzem a ficar atentos não apenas para o que é transmitido com conotação discriminatória, mas para o que é impedido de ser transmitido e dito. (GONÇALVES, 1988)

O problema do século XX é o problema da barreira (DU BOIS, 1999). Contudo, a educação, constituindo-se em instituição de resistência e reelaboração do saber, pode opor-se a essa barreira. Por isso a educação do povo negro sempre foi temida pelas classes dominantes, que viam o negro instruído como perigoso, o que não é totalmente errado, uma vez que a educação para todos os povos pode ser um instrumento de revolução e transformação. Diversas formas de identificação e superação da discriminação vêm sendo desenvolvidas na sociedade, a partir da atuação do movimento negro e de estudiosos da questão, como a humanização da representação dos personagens negros nos livros didáticos, identificada nessa investigação, entre outras. Tomando por base essas experiências, o Estado introduziu o tema transversal pluralidade cultural e educação. A escola plural, democrática, expurgada dos mecanismos de recalque das identidades e da autoestima dos grupos subordinados, pode constituir-se em um dos valores de refúgio desses grupos, desenvolvendo um trabalho de boa qualidade, ensinando o que é importante aos alunos e oferecendo condições para a resistência. (SILVA, A., 1987a; SILVA, E. 1998)

Além da transformação da representação, faz-se necessária a adoção de outras práticas reparatórias e preventivas para os grupos discriminados socialmente, para que eles tenham condições de sanar os danos causados em sua identidade e autoestima e superar as desigualdades impostas, ou seja, as oportunidades diferenciadas entre os membros dos diversos grupos sociais. (GUIMARÃES, 1998)

No que se refere à população negra, várias políticas públicas vêm sendo discutidas no Brasil, visando incluí-la através de ações afirmativas, que são ações públicas ou privadas, ou programas que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupo específico, tendo sentido de reparação por uma injustiça passada. (GUIMARÃES, 1998)

Considero como uma ação preventiva a discussão, na esfera administrativa educacional, da necessidade de instituir nos currículos de Ensino Fundamental o tema transversal pluralidade cultural e educação, qualificando os professores para discernir, corrigir e prevenir a discriminação, sob todas as suas formas, nos currículos, materiais e práticas pedagógicas.

OS VALORES PESSOAIS, SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS DOS AFRO-BRASILEIROS

Essa categoria, com 6 frequências, foi identificada pelos entrevistados como determinantes de transformação da representação do negro. São eles, na visão dos entrevistados, a tradição intelectual africana aqui expandida; a contribuição cultural, como os hábitos, costumes, produção de riquezas, danças e músicas; o candomblé e outras religiões afro-brasileiras; a capoeira; a espiritualidade, a beleza e a inteligência do povo negro.

Surpreendeu-me uma entrevistada ter identificado a tradição intelectual africana expandida na sociedade brasileira, como um elemento que concorreu para a transformação da representação do povo negro, uma vez que a exclusão desse povo é determinada, em

grande parte, pelo estereótipo de incompetência, tornando quase um senso comum para todas as classes sociais e grupos étnico-raciais. Quais contribuições identificadas por ela teriam causado esse impacto na representação? Que ações teriam concorrido para visibilizar essas contribuições? Quais seriam os autores dessas ações? Essas indagações ficariam sem resposta imediata, uma vez que essa entrevistada, autora de livro, foi uma das que não foi possível encontrar pessoalmente, por não encontrar-se em Brasília nas duas vezes em que lá estive e tentei entrevistá-la. Seu depoimento foi obtido através de questionários, rigorosamente completos em suas respostas. Porém, os relatos de experiências e a literatura dos estudiosos interessados na questão evidenciaram as diversas formas como a tradição intelectual africana permeia a sociedade brasileira. Vejamos algumas dessas contribuições.

A TRADIÇÃO INTELECTUAL AFRICANA

A contribuição intelectual dos africanos escravizados foi destacada nos estudos de historiadores e sociólogos, tais como Freire, Reis, Moura, Freitas e Luz que, discorrendo sobre os costumes e as organizações político-econômicas africanas, distinguem os hábitos transmitidos aos brancos; as reivindicações e os acordos estabelecidos pelos escravos com os seus senhores nas greves e nas insurreições urbanas; os textos escritos em árabe e em português. Contudo, toda a contribuição dos africanos escravizados, quer seja de forma escrita, quer seja através da oralidade, são produtos da inteligência, que é uma qualidade da raça humana que se evidencia a depender da maior ou menor oportunidade que é oferecida.

Em grande parte, a contribuição do povo negro à literatura foi dada por grandes ícones afro-descendentes não considerados como negros. São os mulatos e mestiços, tais como Castro Alves, Machado de Assis, Ruy Barbosa, Gilberto Freire, entre outros. Porém, negros incontestes tornaram-se visíveis por sua obra na literatura brasileira, entre eles, Lima Barreto, Cruz e Souza, poeta simbolista catarinense, cujo bicentenário de nascimento foi celebrado no ano

de 1999, e Luís Gonzaga Pinto da Gama ou Luís Gama, considerado filho de Luísa Mahim, negra nagô e uma das líderes da Revolta dos Malês. Foi precursor do abolicionismo no Brasil e um dos primeiros republicanos brasileiros. Em 1869 já defendia “o Brasil americano e as terras do Cruzeiro sem rei e sem escravos”. Quando o partido republicano se recusa a manifestar-se em favor da abolição, Luís Gama desliga-se. “Mais do que precursor do abolicionismo, Luís Gama é seu verdadeiro fundador” (MARTINS, 1996, p. 92). Poeta satírico do Romantismo, abolicionista, inseriu em suas poesias um significativo acervo de léxico afro-brasileiro. No seu poema *Meus Amores*, publicado em 1865, exalta a beleza negra nos seus versos:

Meus amores são lindos, cor da noite
Recamada de estrelas rutilantes;
Tão formosa creoula, ou Tétis negra,
Tem por olhos dois astros cintilantes.³
(MARTINS, 1996, p. 95)

Ó Musa da Guiné, cor de azeviche,
Estátua de granito denegrido,
Ante que o Leão se põe rendido,
Despido do furor de atroz braveza:
Empresta-me o cabaço d’urucungo,
Ensina-me a brandir tua marimba,
Inspira-me a ciência da candimba,
Às vias me conduz d’alta grandeza.⁴
(MARTINS, 1996, p. 93)

Poetas contemporâneos do Movimento Negro dão visibilidade a Zumbi, último chefe do Quilombo dos Palmares, descrevendo a sua saga em seus versos:

3 *Meus amores*, Trovas Burlescas. (Cf. MARTINS, 1996, p. 95)

4 *Trovas Burlescas e Escritos em Prosa*. (Cf. MARTINS, 1996, p. 93)

Foste um guerreiro audaz e libertário
Fustigando o label da escravidão!
Sendo, a um só tempo, herói e visionário,
Não pelejaste e nem morreste em vão!
(OLIVEIRA, 1978, p. 19).

Zumbi não espera
Zumbi faz
Zumbi luta.
(MINKA, 1978, p. 39).

Retomar toda História
de todos os fatos
contar todas as verdades
para todas as idades
do teu mito que
para sempre se refaz em
liberdade, liberdade, liberdade.
(CONCEIÇÃO, 1984, p. 34)

Por outro lado, a procura da instrução, da educação, como forma de mobilidade e contribuição para a nação sempre foi uma meta perseguida pelos afro-brasileiros. Homens de cor com instrução elevada distinguiram-se antes e após a abolição. Os africanos que vieram para a Bahia, especificamente, distinguiram-se, em grande parte, pelo domínio da leitura. Os escritos em árabe afixados nos muros da cidade de Salvador, anunciando a Revolta dos Malês confirmam esse fato. Importaram para o Brasil, da área mais penetrada pelo islamismo, negros maometanos de cultura “superior”⁵ não só à dos indígenas como da maioria dos colonos brancos portugueses, quase sem nenhuma instrução, analfabetos e semianalfabetos na maior parte. (FREIRE, 1981, p. 299)

5 Destaque da autora.

A CONTRIBUIÇÃO CULTURAL

A cultura, herança coletiva da sociedade, é o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar a sua vida cotidiana, de instituições que coordenam as atividades dos membros do grupo, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma moral, uma arte. (MUNANGA, 1986b)

A contribuição cultural dos africanos é visível nas populações das regiões onde esses povos se localizaram e vem se expandindo rapidamente nas regiões onde predominam povos descendentes de outras raças e etnias. Especificamente na Bahia, o olhar do estrangeiro vê como descendentes de africanos toda a sua população, independente da cor da sua pele, pelo seu jeito de andar, de falar, de dançar, de comer, de rir, de sentar. “Na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra [...]”. (FREIRE, 1981, p. 284)

A tradição oral africana deixou impressa no inconsciente coletivo as marcas de civilizações milenares e de culturas diversas dos povos africanos, que aqui recriadas constituem-se nos valores afro-brasileiros, conservados e expandidos hoje através do povo negro. Antepassados africanos das diversas etnias nos legaram um universo cultural que constitui a tradição viva, repassada de pais para filhos num processo dinâmico de transmissão e recriação. (MACHADO, 1999)

A participação de alguns autores entrevistados em manifestações culturais negras lhes permitiu o reconhecimento do valor dessas manifestações e, no seu trabalho, a representação que delas construíram, nas quais os próprios se incluem, é reflexo de uma percepção e conceito mais próximo da realidade.

AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, COMO VALOR CULTURAL

O candomblé, síntese brasileira das religiões africanas, é um valor cultural expandido na sociedade brasileira, nos diferentes gru-

pos étnico-raciais e de status econômico e social. Essa religião, que perpetua e expande as culturas africanas no Brasil, é também veículo de interação de diferentes grupos sociais que, submetidos à força das energias dos ancestrais, comungam no culto os valores, hábitos e costumes que constituem o cotidiano e a vivência africana aqui recriada. Santos (1982), Luz (1983b) e Siqueira (1998), distinguem a religião africana como um elemento central no processo civilizatório negro, uma fonte de afirmação desses valores e núcleo de resistência, com características próprias que a diferenciam das outras religiões, bem como de continuidade cultural africana no Brasil, que proporciona revivências mitológicas e rituais, práticas e costumes oriundos da família extensa africana, fundamentando-se, em sua essência, no compromisso com o Orixá, o *Vodum*, o *Inkice* e a família de Santo. Dessa forma as tradições, com práticas atualizadas para a continuidade do passado, recriam-se para manter costumes ou complexos simbólicos em novas condições temporais e espaciais. (TEIXEIRA, 1999)

A força das religiões africanas como fonte de um *ethos* formador de identidade e de autoestima negra não passou despercebida aos brancos, que utilizaram várias formas de pressão para desagregar esse *religio* específico dos africanos escravizados. A princípio proibiram os cultos, sob a alegação de que as práticas religiosas eram demoníacas, utilizando o batizado para libertar os negros do poder do demônio e dar-lhes uma alma, que os aproximasse do Deus dos brancos. No entanto, as religiões negras cultuavam esse mesmo Deus, um Deus distante do seu cotidiano, que se tornava próximo através da mediação das forças cósmicas da natureza, os Orixás, ou os ancestrais, antepassados divinizados. Esse Deus supremo, ideia infinita de processo da existência, era denominado, segundo cada povo africano, de *Olorum* ou *Olodumaré* (Nagô), *Mawu* (Jeje), *Zambi* ou *Zambiapongo* (Banto) (LUZ, 1983b).

Entre os Basanga da Shaba, um grupo étnico do Zaire, esse Ser Supremo é conhecido sob várias denominações, tais como Lesa, Kamana, Shakapanga, Mpangampanga, Kafula-Môba. Nkunga-Banze, Idijyna dya a bu niwine Wabyonso, ou seja, este é o seu nome, como o Senhor de todas as coisas [...]. (MUNANGA, 1986a, p. 301)

Por outro lado, o mito da demonização, da feitiçaria, imputado à religião africana pelos europeus, atribui o mal às divindades africanas, como Exu, o primeiro Orixá criado por *Olorum*, cujo arquétipo corresponde à transformação, ao conflito, à procriação e à veiculação das mensagens, associado ao mal pela Igreja, cujo mito muito tem influenciado os vários segmentos sociais, inclusive o “povo-de-Santo” e pode ser desconstruído se considerarmos que pode se constituir em um eixo fundamental de coesão, preservação e expansão de valores fundamentais à vida de um povo.

[...] a feitiçaria africana, difere da européia, associada ao mal e ao diabo, uma vez que essa religião pode usar os poderes místicos para proporcionar o bem estar da sociedade, mais do que para destruí-la (Luwal, 1983, p. 50). A religião vista como um “sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas e interditas, crenças e práticas que unem, em uma mesma comunidade moral denominada igreja, todos aqueles que a ela aderem”[...]. (DURKHEIM, 1960 apud MUNANGA, 1986a, p. 298)

AS ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO DOS VALORES RELIGIOSOS E CULTURAIS

Utilizando várias estratégias mantenedoras da sua cultura, os africanos escravizados fingiram submeter-se aos Santos e à religião dos brancos. Na verdade, eles procuraram a similitude entre os seus intercessores e os da Igreja Católica, colocando-os em paralelo aos Santos brancos, de acordo com os dons e valores que os aproximavam. Isso porque todo o processo de reconstrução da cultura negra, a partir da imposição e aceitação da cultura dominante, constituiu-se sob uma forma ambivalente, que não os convencia espiritual e moralmente. (HASENBALG, 1979)

A imposição da religião católica aos africanos escravizados não resultou em resistência violenta à ela. Os africanos desenvolveram estratégias de sobrevivência das suas religiões de origem, utilizando aquela religião como escudo protetor da sua fé. Utilizando um paralelismo, que muitos confundem com sincretismo, adotam como escudo dos seus Orixás, *Voduns* e *Inkices* os Santos católicos

cujas características morais e espirituais deles se aproximavam, e os cultuavam nas festas a eles dedicadas. Quando o afro-descendente diz que Oxalá é Jesus Cristo, faz muito mais uma correspondência, uma comparação, do que afirma que aquele seja este. Dessa forma, são duplamente leais à sua religião de origem e aos valores que veem como importantes e complementares na religião que a princípio lhes foi imposta. (SIQUEIRA, 1998 p. 354; TEIXEIRA, 1999)

Podemos também citar como uma estratégia de manutenção dos valores culturais, entre eles o religioso, os feitos da rainha Nzinga que, durante o processo de descolonização da África, fingia aceitar a religião dos brancos, erigindo templos católicos em Angola, enquanto estabelecia acordos com os portugueses para a manutenção do seu reino africano. Nas Américas esses acordos desdobraram-se nas práticas de invisibilidade das guerrilhas e nas irmandades, espaço social de coesão e recompensa dos valores negros. (LUZ, 1995)

A rainha Nzinga abriu os portos do seu reino Ndongo aos padres missionários capuchinhos, batizou-se com o nome de Ana de Souza e ergueu uma igreja em homenagem a Sant'Ana. Pediu ao seu povo que usasse o símbolo da cruz entre as suas contas e erguesse cruzeiros em diversos pontos. Quando passassem em frente “[...] a igreja ou por essas cruzeiros, fizessem o sinal da cruz [...]” (LUZ, 1995, p. 432). Utilizou dessa forma os símbolos da Igreja como “escudo”, para garantir a paz e a independência do seu reino. (LUZ, 1995)

Essas estratégias adotadas pelos africanos escravizados e seus descendentes permitiram, no decorrer dos tempos, chegando aos nossos dias, a expansão dos valores afro-brasileiros, a ocupação de territórios outrora interditados aos negros, assim como a aculturação dos brancos às suas práticas religiosas. Essas práticas, tidas como profanas e demoníacas, têm hoje o apoio e participação de autoridades do Estado, que comparecem às celebrações tais como o presente de Yemanjá, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador, realizado no dia 02 de fevereiro, dia de Nossa Senhora, espetáculo de rara beleza, fé e confiança da capacidade intercultural do povo

negro; o presente de Oxum do Dique do Tororó, iniciado em 1950, cujos 50 anos foram divulgados pela imprensa e promovidos com a ajuda de autoridades municipais de Salvador; a festa de Yemanjá, em Belo Horizonte, às margens da lagoa da Pampulha, que se iniciou com a participação de 3 terreiros e 150 pessoas, em 1957, e conta hoje com a participação de 80 a 100 casas religiosas e mais de 20 mil participantes nas celebrações (FRANCISCO, 1996). Toda essa confirmação de valores culturais, apropriação de espaços e adesão de fiéis não negros às religiões afro-brasileiras realizam-se sem violência, num jogo de ceder para conquistar, recuar e avançar, típico das estratégias de capoeira e de guerrilha dos povos angolanos, utilizadas no Brasil e nas Américas como forma de sobrevivência física e espiritual.

As estratégias de subordinação das religiões africanas perderam espaço para as estratégias adotadas pelos africanos escravizados e seus descendentes para manter e expandir aqui sua cultura, a partir da sua fé. A troca intercultural que é hoje realizada por muitos afro-descendentes não dilui ou enfraquece a essência da religião de origem africana, como alguns pensam porque, segundo Santos (1982, p. 256), “[...] a cultura negra continua na mão dos seus donos [...]”, o que não impede que outros tenham acesso a ela até onde é permitido.

Também as irmandades fazem parte dessa estratégia de inclusão para a sobrevivência, de adesão sem perda da essência, de negociações e mediações para obtenção de espaços considerados na sociedade, que eram interditados aos negros escravizados e também aos livres. Elas constituíram-se em espaços de afirmação da identidade cultural africana, local de coesão grupal e de organização de recursos para a compra de alforria. (LUZ, 1995, p. 435)

A MÚSICA E A CAPOEIRA, COMO VALORES CULTURAIS

A música é um dos maiores legados da cultura negra no país. Desde o início da colonização, a música dos africanos e dos seus descendentes vem produzindo mesclas estético-sociais inusitadas

e legitimando-se como um dos maiores marcos culturais da nação (GODI apud BACELAR; CAROSO, 1999). É através da música que os compositores dos blocos afro e outros vêm contando, há quase três décadas, a história das civilizações africanas, das insurreições, revoltas e quilombos, os valores culturais, a beleza, a dignidade e as contribuições do povo negro, ausente, ainda, em grande parte dos currículos de ensino brasileiro, revitalizando a sua autoestima e a identidade étnico-racial.

Viva o rei Osei Tutu
Ashanti a cantar
Salve o nosso rei oba
[...]
A influência Ashanti
Se fazia sentir
O Togo o Daomé
E a Costa do Marfim.⁶

Através deste e de outros cantos, os países da África, a organização política, os grandes vultos africanos, foram visibilizados para os afro-brasileiros, constituindo-se para letrados e iletrados negros, no primeiro currículo onde a história da África aparece cantada.

A capoeira, uma das expressões culturais africanas aqui recriadas, constitui-se num polo de afirmação cultural e de integração dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais da sociedade brasileira. Tal qual o samba, ou mais do que ele, a capoeira mescla as diferenças raciais no jogo dos corpos que se tocam, se entrelaçam, se abraçam, na grande roda dos capoeiristas, ao som do ritmo contagiante dos berimbaus e das vozes que entoam cantigas do repertório popular. Negros, brancos e mestiços têm acesso à roda e

6 Osei Tutu, autor: César Maravilha, compositor e cantor do *Ilê Aiyê*.

aos segredos da capoeira, através da corrente da qual emana força e magnetismo, essência, axé e energia. (TRAVASSOS, 1999)

Qualidades morais e comportamentais tomam caráter imanente na concepção do branco que se identifica com valores culturais negros.

Somos um povo mestiço. Nossa alegria, nosso misticismo, nosso lado emocional tão exacerbado, o aconchego e o suingue do povo, o nosso jogo de cintura, tudo isso é África [...]. (TRAVASSOS, 1999, p. 266)

A PRODUÇÃO DAS RIQUEZAS MATERIAIS E SIMBÓLICAS

O africano escravizado não produziu riquezas apenas com o trabalho forçado no eito e na casa grande. Ele também importou para aqui modos de produção, tais como os segredos da mineração, do uso do ferro, da ourivesaria e da estatuária. As artes plásticas negras estão presentes nas igrejas barrocas da cidade, nas pinturas e esculturas de artistas de certa fama, e também existe uma arte dos negros e pobres, especialmente na música e na dança. A beleza da arte da escultura negra foi considerada grotesca pelos europeus, quase sufocando no Brasil as primeiras expressões artísticas oriundas dos mestiços de branco com negro, como o Aleijadinho, e queriam que elas fossem destruídas, por parecerem fetiches. (AZEVEDO, 1996; FREIRE, 1981)

O TEATRO EM SUAS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES COMO VALOR CULTURAL

Também no teatro, a interdição aos negros, no início do século passado, não impediu totalmente a sua presença, uma vez que as moças negras eram convidadas a desempenhar papéis que as moças brancas recusavam-se a desempenhar, tais como os de “baianas” (AZEVEDO, 1996). Por outro lado, o teatro negro esteve e está presente nas ruas das cidades das diversas regiões brasileiras, sob as formas específicas da cultura negra. É o teatro, representação do real, desfilando nas ruas, através das congadas, manifestações dramático-religiosas que ocorrem durante as festas dos padroeiros das irmandades negras e nas festas do Dia de Reis (LUZ, 1995, p.

441). Essas manifestações ocupam o espaço e o tempo social a eles interdito nos demais dias do ano, afirmando-se social e existencialmente. Houve deslocamento dessas tradições no tempo e no espaço, devido às perseguições religiosas. O Maracatu, que saía em Recife nas festas de N. Sra. do Rosário, sai hoje durante o carnaval (LUZ, 1995). Em Saubara, município baiano, a Chegança, auto dramatizado, representado por pescadores, que narra as perseguições dos cristãos aos mouros, foi muitas vezes proibida de entrar na igreja do padroeiro da cidade, São Domingos, no dia da sua festa, por padres que diziam ser a manifestação profana.

O carnaval brasileiro talvez seja o maior cenário de afirmação da arte representada pelos afoxés, batucadas, cordões e blocos afro. As ruas transformam-se em grandes palcos onde os blocos afro e afoxés desfilam a reconstituição do passado e de utopias de uma vida melhor para o povo negro. A rua, um espaço conquistado a duras penas pelos negros para suas manifestações carnavalescas.

Porém essas conquistas não se apresentam permanentes, uma vez que as elites, identificando o grande mercado econômico constituído pelo carnaval, com grandes patrocinadores de seus blocos divulgados na mídia, saíram dos salões, onde se refugiavam do contato com os negros e pobres, e ocuparam as ruas. Construíram estratégias de exclusão das manifestações negras nas ruas, colocando-as em horários noturnos avançados, quando não há mais transmissão pelas TVs, e instituíram, no desfile carnavalesco, a ordem baseada na “tradição”, ou seja, “os blocos que, no início do desfile em Salvador, desfilavam primeiro, são os que devem abrir o carnaval”. E não por acaso esses blocos são os blocos de trio dos brancos, em sua grande maioria.

Ao observar a história da trajetória do carnaval de rua, veremos que a ordem do desfile baseada na “tradição” é uma impostura, porque a trajetória dos negros na rua tem início com a sua presença nas procissões, nos lugares a eles reservados, no início da colonização; nos cucumbis, no início do século passado, nos quais os escravos tocavam marimbas, cantavam, dançavam e usavam máscaras

e nos “Entrudos”, nos carnavais de Salvador. (ARAÚJO, 1996). O desfile nas ruas continuou com os afoxés, cordões, batucadas e os “blocos de sujo”, mascarados que percorriam as ruas e os bairros de Salvador nos carnavais. Os afoxés, constituídos em grande parte por negros, são organizações que levam às ruas o toque africano dos candomblés. Em 1935, a tropa carnavalesca Pai Burokô saiu às ruas cantando, acompanhado do ritmo *Ijexá*:

Borokô vai ao Bonfim (bis)
Cendê vela pra Oxalá
Pra essa vida miorá
Borokô vai ao palácio
Falá com governador
Pra essa vida miorô.
(LUZ, 1983b, p. 113)

Presente nesse canto a estratégia de unir a fé à ação política, orar e reivindicar.

No ano de 1949, os estivadores do cais do porto de Salvador, politizados e com autonomia sindical (FELIX, 1988), criam o afoxé Filhos de Gandhi.

Na década de 1970, a partir do surgimento do *Ilê Aiyê*, os blocos afro vêm contribuir para africanizar o carnaval baiano.

O último ano da década de 90 é marcado pela contestação ao racismo no carnaval, iniciada há alguns anos atrás pelo Movimento Negro e agora reforçada por um membro do poder municipal, o vereador do Partido Verde, Juca Ferreira, que, junto com entidades e pessoas do Movimento Negro, deflagrou um movimento denunciando a exclusão do negro nos blocos de trio e nas ruas, realizando seminários na Câmara Municipal e na UFBA e colocando *outdoors* em toda a cidade durante o período carnavalesco. Nessa ocasião, foi fundado por Wilson Santos, advogado e militante do Movimento Negro, o “Disque Racismo”, que atende queixas de discriminação racial e encaminha as vítimas aos órgãos competentes.

O carnaval do ano 2000 apresentou algumas mudanças no cenário da discriminação, porquanto os blocos de trio apresentaram uma maior composição de participantes negros e mestiços de pele escura. À medida que outras instituições negras e brancas se unam à luta pela ocupação democrática e pluricultural no carnaval, as ruas poderão vir a ser não um espaço só de brancos ou só de negros, mas um espaço ocupado democraticamente por todos, sem hierarquizações.

O COTIDIANO E A REALIDADE VIVIDA

Os autores que identificaram o cotidiano e a realidade vivida como determinante de transformação da representação do negro, com 6 frequências, disseram que a realidade que veem no dia a dia e o cotidiano que os cerca os fizeram representar os afro-brasileiros como eles são na realidade. O primeiro entrevistado, um ilustrador, atribui a forma como representa os negros aos seus amigos negros com os quais convive há mais de 30 anos. “São pessoas super-honestas, com um conceito de família espetacular”. Contudo, a realidade pode variar de acordo com a forma como é olhada e apreendida (DUARTE JÚNIOR, 1984). A realidade pode apresentar-se de múltiplas formas, a depender de como a captamos e a conceituamos.

Ademais, o cotidiano do outro que nós percebemos é, na maioria das vezes, um cotidiano distante da nossa consciência, não é o nosso cotidiano. A compreensão da realidade e do cotidiano do outro é feita, de um modo geral, a partir da nossa tradução, da nossa linguagem. Logo, essa leitura pode não ser fiel, porque os significados foram traduzidos por uma linguagem que não é a dela, e a nova realidade tem um conhecimento que eu desconheço como foi construído e distribuído. (DUARTE JÚNIOR, 1984)

Por sua vez, o racismo, a discriminação, impregnam o cotidiano das pessoas. Eles estão na cultura, introjetada pelos professores, que têm uma expectativa negativa dos alunos negros (HASSENBALG, 1979), estão na família, que internaliza uma pretensa

inferiorização dos negros e a transmite aos filhos, favorecendo o processo de branqueamento destes. (BARBOSA, 1983)

Por tudo isso, a realidade, o cotidiano do outro pode conter uma trama de construções que visam ocultar o real vivido, porque esse real pode ser visto não como diferente, mas como desigual. Porém, quando abrimos os olhos para a desconstrução dos estigmas e estereótipos que nos afastam do outro, temos condição de perceber, na realidade e no cotidiano do outro, o seu mundo e a sua concreta construção de realidade.

A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ENTREVISTADOS/AS

A identidade étnico-racial, com 4 frequências, determinou, segundo os ilustradores, a transformação da forma como eles representam o negro, a partir do reconhecimento da sua própria origem étnico-racial oriunda do negro, do indígena e do branco, da reconstrução da sua identidade própria, determinada pela aceitação das suas características fenotípicas negras, da identificação da invisibilidade e branqueamento do negro nos meios de comunicação e da necessidade de construção de modelos para os afro-brasileiros.

As ilustrações apresentaram crianças, jovens e adultos negros, com igual *status* socioeconômico, na maioria das vezes com hábitos, atitudes, cotidiano e experiências iguais aos dos brancos. O traço identificador dos personagens negros restringiu-se aos seus caracteres fenotípicos, como a cor da pele, os cabelos crespos, os penteados específicos, tais como cabelos ao estilo *black power* e de tranças, o que explica, em grande parte, a representação minoritária dos negros nos livros analisados, uma vez que o continuum de cor, como o mulato, o moreno, entre outros, não aparece nas representações, enquanto negros, assim como valores socioculturais afro-brasileiros.

Por outro lado, é preciso considerar o que é ser negro no Brasil, as formas de construção de uma identidade negra e que tipo

de identidade é necessário construir ou reconstruir na sociedade atual. Ser negro, em um país onde as diferenças subordinaram-se ao teto político do Estado-Nação e são unificadas em uma identidade cultural única nacional (HALL, 1997), é uma identidade de difícil assunção, porque além do desejo de unidade nacional, existe a subordinação das diferenças, para dificultar a construção da identidade própria, da autoestima e do autoconceito. Também, a cultura nacional não é apenas um ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural, uma vez que, sob a égide da unificação dos povos, a maioria das nações resulta da unificação sob forma violenta das diversas culturas existentes, pela supressão forçada da diferença cultural. (HALL, 1997, p. 64)

“Ser negro é uma identidade atribuída por quem nos dominou” (NASCIMENTO apud COSTA, 1982). Contudo, uma vez que o Movimento Negro brasileiro ressignificou o conceito de negro, consideramos que ser negro não é uma condição dada a priori, assim como o conceito de raça, visto não como um conceito biológico, mas como um conceito relacional, constituído histórico e culturalmente a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (GOMES, 1995, p. 49). “Ser negro é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SANTOS, 1983, p. 77) porque assumir-se enquanto negro, com todos os estigmas atribuídos a essa condição, é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada. (SANTOS, 1983, p. 77)

A construção e a reconstrução de uma identidade negra são feitas num processo de avanços e recuos, de seguranças e incertezas, uma vez que dificultam a assunção da identidade negra: o ideal branco de ego; a retroalimentação dos preconceitos através de mecanismos expandidos pelas agências de socialização, como a mídia e a educação formal; a mestiçagem ideológica e cultural; a ausência de sentido comum de identidade étnica e a exclusão econômica.

(FERREIRA; RIBEIRO apud BACELAR; CAROSO, 1999; MUNANGA, 1999; TELLES, 1996)

Durante a escravidão e após ela, os valores culturais preservados constituem-se na matriz da identidade étnico-racial negra, seja pela crença na força que emana dos orixás, forças cósmicas que regem aspectos da natureza (LUZ, 1983b), seja pela identificação aos seus arquétipos, porque o orixá, como um modelo, está associado à identidade pessoal de certos indivíduos (MACHADO, 1999, p. 30). As pessoas são capazes de assumir ou acreditar-se semelhantes a figuras com características físicas ou psicológicas, como uma matriz cultural. (JUNG apud MACHADO, 1999, p. 30)

O processo de construção ou reconstrução da identidade negra, evidencia também a contribuição do Movimento Negro, porque para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo desconstruiu na sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro de um processo de comparação entre o real e a representação, possibilitados, em grande parte pela práxis do Movimento Negro, nos diversos lócus onde expande a sua ação.

As instituições não representam os afro-brasileiros como grupo de expressão populacional no país. O sistema de ensino brasileiro, com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, a não ser nos espaços da sala de aula, onde o currículo pode ser construído pluricultural, a partir da atuação de determinados professores, pouca vontade política tem de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Existe uma rede de informação e formação paralela às instituições oficiais, que vêm expandindo uma representação mais real da realidade étnico-racial do país. Essa representação pode contribuir, em grande parte, para uma percepção e conceito mais reais dos sujeitos representados, uma vez que ela passa a não reproduzir os objetos de estigmatização que, colocados na nossa consciência, produzem um conceito inferiorizado desses sujeitos.

A transformação da representação social, que os autores e ilustradores constroem a partir da reconstrução da sua própria identidade étnico-racial, nos remete aos determinantes dessa reconstrução que, em grande parte, não pode ser atribuída à educação formal. Essa aceitação pode ter sido produzida em virtude de vários fatores que forneceram atributos positivos a essa identidade, possibilitando a ressignificação do estigma. Tais fatores podem ter sido a religião afro-brasileira, a cultura africana reelaborada, as instituições político-culturais, entre outras. Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvida pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, tem contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afro-descendentes.

Falar sobre construção e assunto de identidades nos remete à complexidade do conceito na contemporaneidade. Mudanças estruturais nesse final de século, como o fenômeno da globalização, facilitam a troca, a interação, transformando as certezas que temos a respeito de nós próprios em relação às diversas identidades que assumimos (HALL, 1997). Para a concepção iluminista de identidade, que identifica o indivíduo centrado, unificado, imutável no seu centro, no seu núcleo interior, está havendo um deslocamento ou descentração do sujeito do seu lugar social e cultural. Está havendo uma crise de identidade. A concepção sociológica analisa a influência das transformações estruturais sobre a identidade de forma menos catastrófica, uma vez que concebe as identidades com um núcleo interior formado nas relações e interações do sujeito com os outros. Não nega a essência interior das identidades, porém prevê sua constante transformação a partir da troca com outras culturas e suas identidades. (HALL, 1997)

Poderíamos exemplificar o conceito de identidade em interação a partir de um verso do compositor baiano Raul Seixas, que diz:

“[...] eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]”, onde o autor confirma a transformação constante da sua identidade própria, a partir dos estímulos exteriores do seu meio cultural, sem deixar de manter a sua essência inconfundível de Raul Seixas.

Dessa forma, como estaria situada a identidade étnico-racial, numa sociedade marcada pelas transformações estruturais e conjunturais, na pós-modernidade? Estaríamos tentando construir ou reconstruir identidades de tradição, que buscam recuperar sua pureza inicial e mantê-las (HALL, 1997) com o objetivo de preservação de valores imutáveis? Uma análise da trajetória dos africanos escravizados no Brasil nos diz que não. A resistência à homogeneização cultural se deu através, não de uma proposta de modelo unicultural com pretensões hegemônicas, e sim através de um modelo transcultural, formando identidades ricas e estáveis, extrapolando a cultura de origem. Dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desprezar o que haveria de comum entre os seres humanos. (MUNANGA, 1996, p. 54)

A contribuição dos afro-brasileiros praticantes das religiões africanas na Igreja Católica, como membros de irmandades, como devotos dos cultos aos padroeiros de cada igreja, como organizadores da Lavagem do Bonfim, dizendo-se católico quando inquirido, muito mais do que o sincretismo que é atribuído a essas atitudes, além de estratégias de preservação da sua cultura e de ocupação de territórios, são exemplos valiosos de intercultura e de interação cultural, que apontam para a necessidade atual de construção para o povo negro de “identidades de tradução, que são aquelas que aceitam que estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e que não são unitárias ou puras”. (Robins, segundo Homi Bhabha apud HALL, 1997, p. 94)

As estratégias de prevenção e expansão dos valores culturais dos afro-brasileiros, desenvolvidas pelas instituições negras, devem referendar-se nas estratégias de preservação cultural adota-

das pelos povos africanos escravizados, que, para unificarem-se em território estranho, aprenderam uma língua estrangeira, que lhes permitiu a comunicação, sincretizaram as suas diversas manifestações religiosas, reunindo-as no candomblé, assim como interagiram com os legítimos donos da terra, os indígenas, cultuando seus ancestrais divinizados, os caboclos.

A frase de Mãe Senhora, Yalorixá do Ilê Opô Afonjá, cujo centenário de falecimento celebra-se nesse ano, concretiza o objetivo de construção identitária, para o povo negro no Brasil de hoje. “Quero ver meus filhos de anel no dedo e aos pés de Xangô”. (AZEVEDO, 1993). Significa manter uma identidade individual que nos diferencia e nos iguala a nós mesmos (GOMES, 1995), uma identidade coletiva, que diz respeito à manutenção de fortes vínculos com as tradições de origem, sem, contudo mantê-las incólumes (MUNANGA, 1996). A transcultura nos leva a interagir com os valores culturais do outro, sem ser assimilado por esse outro.

A transcultura contribui para eliminar a hegemonia cultural e, além de repensar as questões de igualdade de respeito à diferença, que muitas vezes é sinônimo de afastamento, é condição para o reconhecimento de igualdade de status das culturas, igualdade na diferença, sem hierarquias, uma vez que não traduzimos, não incorporamos, para a nossa cultura, valores que traduzam desigualdades.

O modelo intercultural advoga a existência de identidades distintas, porém abertas, capazes de dialogar e trocar experiências, sem se perder uma na outra. (MUNANGA, 1996)

Jacques d’Adesky (1997) alerta para os equívocos relativos à intercultura, quando a distingue da procura do exótico e da justificação de ausência de racismo. Não se deixa de ser racista por comer acarajé, dançar no Olodum, consultar as Yalorixás dos candomblés e casar com negro(a). Esse autor distingue a necessidade de incorporação e compreensão das outras culturas, para que se efetive a transcultura.

Por outro lado, é necessário atentar para os possíveis riscos de uma identidade endeusada, deificada, uma vez que essa atitu-

de pode dificultar o diálogo entre os homens e os seus valores culturais, cristalizando-os em culturas impenetráveis uma às outras ou homogeneizando as diferenças dentro de cada cultura. (HALL, 1997; MUNANGA, 1996)

É pertinente também ponderar sobre a importância e os efeitos das transformações da representação social do negro no livro didático, no que diz respeito a sua presença nas ilustrações, a partir, segundo os ilustradores e autores, da percepção da sua formação étnico-cultural, da formação étnico-cultural brasileira e da construção de modelos referenciais para os negros.

Nesse sentido, o tema transversal Pluralidade Cultural, que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, precisa recomendar, além do respeito às diferenças, o seu real conhecimento e interação, porque não só o respeito vai dar condições para uma real interação.

A representação social de crianças, jovens e adultos negros, nos livros didáticos analisados, com igual status socioeconômico e com igualdade de direitos de cidadania, contribui para desconstruir, em grande parte, a invisibilidade e a inferiorização do povo negro, muito embora essa representação os equalize enquanto cidadãos, aos demais componentes étnico-raciais da nação, uma vez que os valores que os distinguiriam seriam os seus valores culturais, que foram invisibilizados nessas representações, paradoxalmente, os mesmos valores que determinaram para dois ilustradores a forma como representam o negro. Uma das marcas essenciais à identidade negra foi representada pela cor da pele (TELLES, 1996) embora fossem invisibilizadas outras marcas essenciais, tais como a religião, a classe e a segregação habitacional.

É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos, em interação, sem hierarquias, com as demais raças/etnias e usufruindo dos direitos de cidadania.

A cor da pele é a marca de distinção dos afro-brasileiros, assim como o cabelo crespo, uma vez que a ideologia do branqueamento confere gradações qualitativas diferenciadas, ascendente e descendente, de bens econômicos e de prestígio, respectivamente às gradações de tonalidade de pele da mais clara para a mais escura e às diferentes ondulações dos cabelos.

As representações identificadas e analisadas conferem o status de humano e de cidadão ao negro, status que lhe foi negado nas representações anteriores e ainda em muitos livros da presente década. A humanidade e cidadania conferem um pertencimento, na representação, à nação.

Porém nação implica a idéia de cidadão, indivíduo abstratamente definido por um conjunto de direitos e deveres independentemente de todas as suas caracterpísticas particualres. (SCHMEPPER apud D'ADESKY, 1997, p. 165-166)

A representação do negro enquanto cidadão abstrato, desposuído de suas características étnico-raciais, pode condizer com o ideal universalista/assimilacionista, que nega a existência do pluralismo étnico-cultural, porque este desmonta a sua ideologia dominante, baseada no ideal de mestiçagem e assimilação de todas as culturas à cultura eurocêntrica, à qual se confere o status de superior. (D'ADESKY, 1997)

Exigir o reconhecimento de igualdade de status das culturas pelo seu valor intrínseco para cada raça/etnia, bem como da dignidade humana, é condição precípua para que os currículos brasileiros incluam a cultura e a herança africana, dos africanos e seus descendentes no Brasil. (NASCIMENTO; ABDIAS apud D'ADESKY, 1997)

Uma vez conquistado o reconhecimento de humano e cidadão na representação social no livro didático, o segundo grande passo consistirá em desenvolver ações, talvez como essa investigação, que contribuirão em grande parte, para que os autores, ilustradores e editores avancem na distinção e visibilidade da pluralidade cultural das diversas raças/etnias, nas ilustrações e textos do livro didático.

AS LEIS E AS NORMAS

Outro determinante de transformação da representação social do negro foi as leis e as normas, com 3 frequências. Esse determinante reafirma os avanços conquistados na representação do negro no livro didático, no reconhecimento da sua humanidade e direitos de cidadania. Contudo, esse reconhecimento deve basear-se no cidadão concreto e não apenas no valor abstrato de cidadão.

Os autores dos livros e seus ilustradores identificaram o art. 7º da Constituição Federal de 1988, que institui a discriminação racial como crime, quando diz: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a penas de reclusão, nos termos da Lei”; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental, em 1998, assim como as recomendações de algumas editoras no sentido de não veicular estereótipos em relação às diferenças nos textos e ilustrações dos livros didáticos, como determinantes das transformações que efetuaram neles em relação à representação social dos negros.

É de grande significação o reconhecimento pelo Estado da existência do pluralismo étnico-racial, do preconceito e da discriminação, traduzidos em leis e normas de combate ao racismo que servem de parâmetros para as editoras e os autores pautarem o trato com as diferenças nas representações do livro didático. São relevantes, também, algumas medidas adotadas para estabelecer no sistema de ensino brasileiro o respeito e o reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas medidas adotadas pelo Estado irão concorrer, em grande parte, para o desmonte do discurso universalista reinante na academia e, por extensão, no sistema de ensino, para a identificação de uma raça/etnia dominante e para o reconhecimento do outro individual e coletivamente. (D'ADESKY, 1997)

Por outro lado, esse reconhecimento e essas medidas devem-se, em grande parte, às reivindicações, recomendações e trabalhos concretos desenvolvidos pelas instituições negras na área da educação nos diversos estados do Brasil, junto às escolas, alunos,

professores e pais. São projetos de extensão pedagógica, como o do *Ilê Aiyê*; cursos de formação para professores de Ensino Fundamental com apoio de órgãos oficiais, como as Secretarias Municipais; seminários, pesquisas e mesas redondas; publicações de cadernos de educação, a exemplo dos *Cadernos de Educação do Ilê Aiyê*, do *Centro de Cultura Negra do Maranhão* e do *CEDENPA* do Pará, do *Núcleo de Estudos Negros* de Santa Catarina, entre outros; jornais, vídeos, calendários pluriculturais, como os dos *Agentes da Pastoral Negros*, entre outros. Centros de Estudos Universitários, como o Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia; o Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Complexo Universitário Cândido Mendes, do Rio de Janeiro; os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, de Alagoas e da Universidade de Brasília também promovem ações dessa natureza. Além disso, vêm sendo realizadas investigações e publicações da academia que se dedicam a esse objeto de estudo. Tudo isso se constitui em formação paralela, alternativa aos currículos eurocêntricos oficiais e que muito têm contribuído na formação pluricultural dos educadores brasileiros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram propostos a partir da participação do Brasil em eventos, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNDUD e Banco Mundial, e por ter sido signatário da Declaração de Nova Delhi, assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo. Essa declaração faz com que esses países reconheçam a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito à diversidade cultural. (BRASIL, 1988)

De grande valor para a educação brasileira são recomendações oriundas desses eventos, acatadas pelo Ministério da Educação. Dessa forma, passa a ser objetivo do Ensino Fundamental:

Reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de ou-

tros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferentes culturas, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...].(BRASIL, 1988, p. 55)

O acatamento dessas recomendações, segundo o texto introdutório dos PCNs, deve-se ao reconhecimento da formação histórica da sociedade brasileira, marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de variadas nacionalidades, religiões e línguas, assim como as regiões brasileiras que diferem entre si, marcadas que são por características culturais específicas e pela convivência interna de grupos diferenciais.

Os PCNs originaram-se e pautaram-se na Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, como também das experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais no Brasil, tais como os movimentos negro, indígena, ambiental e feminista, entre outros. No seu art. 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]”. Essa lei objetiva contribuir para a unidade e garantir o respeito à diversidade. (BRASIL, 1998b, p. 49)

Os PCNs reafirmam a identificação, pelo Estado, do racismo existente no Brasil e nas suas instituições, ao declarar que

[...] essa diversidade étnico-cultural freqüentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola reproduzindo-se em seu interior [...]. [Recomenda-se ainda que] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. [Afirmam que] é trabalho cotidiano da escola procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 1998b, p. 69)

Consideram também que:

[...] a diversidade tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio às desigualdades e que as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas ao contrário, fator de seu enriquecimento [...]. (BRASIL, 1998b, p. 92)

Apesar de serem reconhecidos como abordagens de questões sociais urgentes (BRASIL, 1998b, p. 65), os temas sugeridos para serem instituídos nos currículos brasileiros em favor da pluralidade étnico-cultural e racial e contra o racismo, o preconceito e a discriminação existentes no país e nas suas instituições não se constituem em novas áreas do saber, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (BRASIL, 1998a, p. 65)

Assim como a interdisciplinaridade, que questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, a transversalidade, que diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação, também tem como fundamento a crítica a uma concepção de conhecimentos que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. (BRASIL, 1998b, p. 29-30)

O debate que ora ocorre entre estudiosos-pesquisadores/pesquisadores/militantes do Movimento Negro e alguns pesquisadores da academia é sobre a eficácia da transversalidade de temas sociais urgentes, inclusive para a segurança nacional, por professores que desconhecem, em grande parte, o conteúdo desses temas e, muitas vezes, têm acerca deles preconceitos, como sobre os temas sexualidade e pluralidade cultural.

Os professores do Ensino Fundamental, em grande parte, têm sentido a falta, na sua formação, desses conhecimentos, e têm acorrido aos cursos, seminários, debates e palestras ministrados pelo Movimento Negro e setores das universidades.

O texto sobre Pluralidade Cultural e Educação não desconhece essa deficiência na formação dos professores, uma vez que recomenda:

[...] a necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para a formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores [...]. (BRASIL, 1998b, p. 123)

A partir do sucesso das experiências de educação pluricultural implementada pelos movimentos sociais no Brasil, das suas exigências quanto ao cumprimento das leis sobre o que diz respeito a uma educação voltada para atender às necessidades dos diversos grupos étnico-culturais-raciais que compõem a sociedade e da adoção de algumas medidas por parte do Estado visando atendê-las, esperamos que, em breve tempo, a intenção política do governo seja no sentido de implementar medidas eficazes para transformar o sistema de ensino, adotando currículos pluriculturais que permitam a intercultura nas escolas brasileiras e proporcionem a construção da identidade étnico-racial, da autoestima e autoconceito das crianças e jovens afro-brasileiros.

Dois anos após a defesa da tese que originou este texto, foi editada a Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental e médio. Essa lei não prevê esse ensino no nível superior e desconsiderou a formação de professores, prevista no seu artigo 68, que foi vetado.

A MÍDIA

Dois ilustradores apontaram a mídia como um dos fatores que influíram na forma como representam atualmente o negro. Identificaram a presença do negro através da mídia, atuando no teatro, na música, no cinema e na política partidária. O primeiro deles atribui

ao filme *Ao Mestre com Carinho* a sua representação mais concreta do povo negro, nos livros que ilustrou.

Na mídia televisiva, a presença do negro, embora em papéis e funções de entretenimento, tem concorrido para a sua visibilidade e um maior reconhecimento e aceitação da sua estética e da sua cultura. Por outro lado, as mulheres negras vêm sendo excluídas da sua participação nesses grupos e substituídas pelas louras oxigenadas e morenas de pele clara e cabelos lisos, para fixar cada vez mais, em todos os papéis e funções, o modelo branco oficial na representação “do povo brasileiro”. Contudo, essa visibilidade, mesmo estigmatizada a um só papel e quase despojada de atributos étnico-culturais, apresenta um lado positivo, porque representa o negro bem vestido, cantando e dançando a música da sua cultura, o samba, que corresponde a parte de sua identidade negra, tendo efeitos positivos para a aproximação junto aos outros grupos étnico-raciais.

Os afro-brasileiros estão deixando de ser “os dráculas da mídia brasileira” (SODRÉ apud CONCEIÇÃO, 1998), porque não ser refletido no espelho da mídia é ter a natureza do vampiro, impossibilitado de ver-se refletido no espelho, que possibilitaria sua visibilidade e multiplicação da imagem. (CONCEIÇÃO, 1998)

Apesar da afirmação de Couceiros (1983, p. 86) de que “[...] o negro representa na TV os mesmos papéis que na sociedade brasileira lhe tem sido atribuído pelo processo histórico [...]”, existe uma diversidade de papéis e funções exercidas por ele na sociedade brasileira, que continua invisibilizada na mídia televisiva e escrita. O/a médico/a, o/a professor/a, o/a engenheiro/a, o padre, a freira, o/a empresário/a, o/a bancário/a, o/a comerciante, entre outros, embora constituam minoria social, existem e são quase invisíveis na representação.

A telenovela, nos últimos anos, tem apresentado personagens negros representando papéis não estigmatizados, tais como médicos/as, arquitetos/as, psicólogos/as. Contudo, esses personagens são representados episodicamente e em minoria, uma vez que parece que os autores das tramas, entendendo que a sociedade brasi-

leira é marcada pelo ideário do branqueamento, elegeram a estética sueca como o melhor modelo para representar a sociedade brasileira. (ARAÚJO, 2000)

Por outro lado, o filme, que tem uma linguagem produzida num contexto social e como tal sofre as determinações históricas que caracterizam a dinâmica deste contexto, representa uma realidade previamente construída nos diversos discursos sociais que constroem a representação. A aparência de real que o filme apresenta é representação de outra realidade. (LUZ, 1983a) Em consequência, a representação ainda reflete os estigmas produzidos pela ideologia do recálque e reproduzidos pelos aparelhos ideológicos de Estado.

O filme *Ao Mestre com Carinho*, citado por um ilustrador como determinante da forma como representa o negro, parece contemplar o ideal de cidadania abstrata ao representar o personagem com qualidades positivas, porém equalizado, sem distinções étnico-culturais e raciais, que poderiam contribuir para a construção e reconstrução da identidade étnico-racial dos negros. Contudo, o papel de protagonista no filme e as virtudes do personagem podem ter contribuído para a construção da autoestima negra e para o respeito das demais raças/etnias.

O cinema, como um veículo de grande poder de visibilidade, representa o negro em alguns papéis de prestígio social esporadicamente. Os negros, quando em papéis e funções considerados de prestígio social, perdem as suas características distintivas étnico-culturais.

A representação do negro no cinema tem uma trajetória que se inicia na autodesvalorização dos personagens, nas “chanchadas”, passa pela representação sensualizada e ingênua (LUZ, 1983a), resvala para o estereótipo da maldade e, atualmente, aparece como o cidadão abstrato, sem distinções étnico-culturais. Luz apresenta como exemplos dessa trajetória os personagens encarnados por “Grande Otelo”, “Mussum” e “Zezé Mota”, respectivamente, nas chanchadas e em *Chica da Silva*. Sobre esse filme, diz o autor citado:

O filme *Chica da Silva* inverte e desloca a opressão, humilhação e exploração das mulheres negras, causadas pelo homem branco, para exaltar o sensualismo e mistérios eróticos dos mesmos [...]. (LUZ, 1963, p. 79)

Na imprensa, os negros têm também uma trajetória complexa, porque ao tempo em que estão mais presentes nela, essa presença tem polos positivos e negativos simultâneos. Senão, vejamos. Conceição (1998) realizou uma pesquisa no maior jornal do Norte e Nordeste do Brasil, constatando que a presença do negro nos noticiários cresceu entre 1981 e 1988, sendo maior nos editoriais de cultura, política e geral. Tornou-se assunto principal e sujeito histórico positivo. No entanto, cresceu, na época, em 150% sua descrição como vilão, sendo visto como inimigo social e ameaça à sociedade nos editoriais de polícia.

A publicidade na mídia escrita e televisiva reproduz o ideal do embranquecimento, os papéis sociais e os estereótipos atribuídos pelo sistema ao negro, ao tempo em que invisibiliza a diversidade de papéis e funções que o ele desempenha, ainda que em número não compatível com a sua proporção numérica na sociedade.

Esse autor identificou a rara presença do negro na propaganda, junto ao branco, nas campanhas de alistamento e recrutamento das Forças Armadas; nas campanhas de vacinação; de supermercados e lojas, embora nessas últimas não apareça associado ao produto vendido, e nas campanhas de bebidas, associado ao produto vendido, porém em minoria. Concluiu que, na publicidade, o negro é pouco representado e diminuído como consumidor; é dissociado dos produtos, numa estratégia de evitar a “contaminação” da imagem desses produtos. Logo, a publicidade reproduz os estereótipos culturais sobre o negro, delimitando no plano ideológico “[...] seus lugares apropriados, trabalhador desqualificado, entertainer, objeto de consumo [...]” (HASENBALG, 1982)

Cardoso (1992) identificou o racismo na imprensa escrita, que, embora com menos poder de reprodução ideológica, pela limitação ao seu acesso por grande parte do público, recalca o negro de uma forma explícita e violenta, sob as formas de associação ao

mau, de negação da humanidade e de animalização, nos jornais que faziam comemorações ao centenário da Lei Áurea.

O destino nem sempre se apresenta da mesma maneira para todos. O destino que coube ao povo negro estaria bem simbolizado no azar da data do centenário da Abolição [...]. (*Gazeta de Pinheiros*, p. 1, 13 maio 1988)

O treze de maio caiu numa sexta-feira, daí a atribuição negativa à celebração da data. [...] Atrás da pele escura, do cabelo crespo e dos dentes brancos, há corações grandes e abertos, inteligências raras, talentos artísticos de rara criatividade **como só um ser humano** pode apresentar [...]. (ARNHALD, 1988, p. 22)

[...] produto nosso, uma das melhores e resistentes raças brasileiras, com boa moradia, com boa remuneração, bem alimentado e com salário compatível, o negro dá excelente produção e é saudável, causando pouca correria aos postos de saúde [...].⁷ (NOBERTO, 1988, p. 4 apud CARDOSO, 1992, p. 16)

Pelo exposto, a mídia, apesar de estar dando maior visibilidade ao negro, ainda prima, em grande parte, por desumanizar e estigmatizar os negros, nas suas diversas manifestações.

A FAMÍLIA

A família foi um determinante de transformação da representação do negro, com apenas 1 frequência. Contudo, se analisarmos a complexidade e a riqueza da sua influência na construção e reconstrução da identidade étnico-racial, entre outras, veremos que tanto quanto o determinante Movimento Negro, também com apenas 1 frequência, esse fator de transformação determina, em grande parte, quase todos os elementos formadores da nova representação dos negros nos livros analisados. Isso porque a convivência, o cotidiano, a discriminação racial, a identidade étnico-racial, os papéis e funções desempenhadas pelos sujeitos que foram apontados como fatores de transformação da representação do negro pelos autores e

7 Carta do leitor Orlando Noberto, jornalista de Ricarros, Santa Catarina, *A Notícia*, p. 4, 13 maio 1988, citado por Cardoso (1992, p. 16).

ilustradores, são originários, em grande parte, das relações e vínculos estabelecidos na socialização primária desenvolvida na infância pela primeira instituição social humana, a família.

Durante o período da escravidão, a família quase inexistiu; quando existiu, era temporária e marcada pela resistência que o africano escravizado colocava quanto a gerar filhos, para não vê-los escravizados, e pela oposição dos senhores à família negra que, uma vez constituída, geraria um núcleo aglutinador, aumentando a resistência dos africanos escravizados a serem trocados ou vendidos.

Nesse sentido a organização familiar, para o povo negro, após a abolição, constituiu-se no primeiro grupo social de coesão, apoio mútuo, cooperação e solidariedade, tendo assim gerado a comunidade negra.

A família negra pode gerar e fortalecer as diversas identidades, a autoestima e também a baixa autoestima, porque ela é a matriz construtora desses elementos, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção, da aprendizagem dos diversos padrões sociais. Por outro lado, é também nela que se aprende a ver o branco como modelo a ser atingido, e o branco a ver o negro como o modelo a ser negado. (SANTO apud GOMES, 1995)

Os descendentes de africanos que conservam os laços simbólicos étnicos e culturais através das religiões africanas, e mesmo os que não mantêm esses vínculos religiosos, mas convivem ou conviveram com os descendentes de africanos mais velhos, são portadores e transmissores de hábitos e atitudes que os distinguem culturalmente das demais famílias negras.

É comum nas famílias negras e pobres de Salvador os filhos pediram a bênção aos pais pela manhã e à noite, antes de dormir. Mesmo os filhos casados, mas que residem próximo, passam de manhã cedo na casa dos pais, para pedir a bênção aos mais velhos. Quando surge qualquer dificuldade na família, vêm à casa dos pais, para pedir orientação e conselho sobre como devem agir. O dia de domingo ainda é o dia de ir à casa da mãe, só ou com a família. Os

aniversários dos pais constituem-se em oportunidade para reunir toda a família, composta por avós, tios, sobrinhos, filhos, genros, noras e netos, na casa dos pais, durante todo o dia.

A “Terça da Bênção”, realizada pela juventude negra às semanalmente no Terreiro de Jesus, nas noites em que se celebra Santo Antonio na Igreja de São Francisco, no Centro Histórico de Salvador, é uma extensão desse costume africano de pedir a bênção aos mais velhos. Santo Antônio, no paralelismo negro, é um ancestral ou Orixá, um mais velho, de quem a bênção recebida é axé, é força, é energia.

Nesse cotidiano, pode não se falar em negritude, pode não se falar em África, no entanto, a negritude e a África estão presentes na fala, nos gestos, nas atitudes, nos hábitos e nos costumes, reconstituindo aqui a linhagem africana na família extensa, no respeito aos mais velhos, na obediência à sua orientação e princípios transmitidos, porque, tal como na linhagem africana, o cordão umbilical não é cortado inteiramente, porque também como na África, o sistema de parentesco parece ser a referência fundamental, mais forte que a profissão, a nacionalidade e a classe social. (MUNANGA, 1986b)

Lewis Henry Morgan (apud DA MATTA, 1987, p.221), primeiro antropólogo a realizar estudos de parentesco e de organização social

[...] descobriu a importância do parentesco como um idioma totalizador, nas sociedades tradicionais, onde os laços fundados na família e nos elos substantivos do nascimento e da procriação são básicos [...].

Observadas mais de perto, essas famílias, além de manterem traços identitários negros facilmente observáveis, também apresentam, no seu cotidiano, hábitos e atitudes adquiridos na convivência com as demais culturas e através da mídia.

A família negra de baixa renda tem geralmente muitos filhos e é, em grande parte, chefiada por mulheres. É constituída de avós, tias, filhas, sobrinhos, netos e agregados, parentes ou não. Se considerarmos como agregados as pessoas da família que não compreendem os elementos formadores do núcleo mais restrito, a família

negra, numerosa, tem agregados que a ela pertencem, como as avós e as tias, e que desempenham importantes papéis na socialização dos membros mais jovens da família. São encarregadas, na maioria das vezes, de tomar conta dos netos e sobrinhos, enquanto as mães saem para trabalhar. Essas avós e tias transmitem às crianças os seus valores, os seus costumes, suas crenças e suas estratégias de sobrevivências adquiridas nos embates da vida.

Isso porque os padrões de socialização são afetados pela inclusão de certos indivíduos na unidade doméstica, a depender do tempo de permanência e grau de parentesco. (BARBOSA, 1983, p. 74-75)

Não é costume, para a maioria das famílias negras pertencentes à classe popular, colocar os mais velhos, quando não podem mais trabalhar fora, nos asilos ou confiná-los nos cômodos isolados e piores da casa. Mesmo porque, a grande maioria dessas famílias é numerosa e os cômodos das casas são poucos. A convivência de todos em um mesmo espaço pode desenvolver uma maior interação ou maiores conflitos. Os mais velhos de uma maneira geral, substituem os pais que trabalham, cuidando da alimentação, das roupas, da limpeza da casa e, principalmente, transmitindo normas de conduta em todas as experiências diárias, onde estão presentes os valores da cultura negra, incorporados pela prática, passando a constituir-se em grande parte da identidade em formação dos mais jovens.

Muitos pais transmitem aos filhos normas de acomodação diante de fatos de racismo e discriminação racial ou transmitem o branqueamento, como forma de inserção nos grupos sociais, uma vez que também sofrem, ainda em grande parte, a influência da ideologia hegemônica. Nesses casos, também, muitas vezes, os avós ou outros mais velhos interferem, sugerindo normas de enfrentamento baseadas nas suas experiências do tempo e nas conquistas obtidas com essas atitudes.

Segundo Barbosa (1983), o número de filhos pode determinar maior interdependência e cooperação entre eles, porém a sociali-

zação primária é mais difícil. Às vezes, um desses filhos traz para a família a discussão da problemática racial. No entanto, a orientação socializadora cabe sempre à mãe, e sua influência é mais decisiva na visão da situação racial dos filhos e no comportamento destes frente aos problemas raciais a serem enfrentados.

A mulher negra é mais discriminada que o homem negro. Por isso ela desenvolve mais rapidamente, e passa para os filhos, estratégias perante o racismo e a discriminação, que passam pelas recomendações de enfrentamento às agressões, à acomodação e afrouxamento, para evitar o conflito. Essas estratégias são determinadas, em grande parte, pelo tipo de socialização primária desenvolvida na família e pela influência da socialização secundária, da Igreja e dos meios de comunicação, que podem constituir identidades étnico-raciais distintas, abertas à intercultura, ou identidade de fuga dos seus valores étnico-raciais e de aceitação de modelos impostos com o padrão de normalidade universal.

Os antepassados constituem um triângulo cuja base se alarga a cada geração. Os vivos são unidos aos mortos porque é através desses que a força é transmitida. São unidos entre eles, pois todos participam da mesma vida [...]. (MUNANGA, 1986b, p. 61)

A família nuclear negra, com um número reduzido de filhos, um ou dois, no máximo, tende muitas vezes a aproximar-se, em conduta e valores, das famílias brancas de classe média, que representam para a primeira um modelo a ser imitado. Barbosa (1983) observou em uma pesquisa sobre famílias negras paulistas uma alta incidência de núcleos pequenos e o quanto eles se aproximavam do padrão daqueles de classe média branca. Ainda segundo essa autora, nos núcleos familiares negros de poucos filhos, de classe média, a chefia era predominantemente masculina até a década de 70, quando a maior inserção da mulher no mercado de trabalho tornou-a responsável também pela economia do lar. Essa família cultivava valores de respeitabilidade e de puritanismo, procurando ser e agir de modo a diferenciar-se de todos os estereótipos negativos atribuídos ao negro. Nessa luta para diferenciar-se da “mas-

sa” negra e do estigma que recalca, afastou-se também dos valores culturais que a tornariam distinta étnica e racialmente. Em consequência, autodenominou-se “elite” negra ou seus membros foram denominados pelos brancos como “negros de alma branca”, negros “que deram certo”, negros “exceção à regra”, negros “especiais” ou “eles são negros, mas...”.

Para Borges Pereira (apud BARBOSA, 1983, p. 44),

[...] a elite negra é uma minúscula parte da população de cor, que graças ao grau de instrução, a êxitos econômicos e profissionais, conseguiu distinguir-se da grande massa negra. Seu puritanismo consiste no apego exagerado a valores, que orientam sua maneira de ser e agir e assim purificar-se e purificar a raça de atributos negativos que lhe impõem [...].

Contudo, apesar de todo esse esforço para afastar-se dos valores considerados inferiores pelos brancos e procurar sentir e agir como os brancos, nessas famílias surgem, muitas vezes, conflitos trazidos pelos filhos que ingressam nas entidades do Movimento Negro e começam a discutir em casa a questão racial. Muitas vezes transformam-se em militantes, diretores de blocos afro, mestres de capoeira, filhos-de-santo, *Ogans* e *Ekedes*, para desespero ou salvação dos pais ou da família, respectivamente, pela perda do status de “negros especiais” ou pela possibilidade de reconstrução de suas identidades étnico-raciais.

Convém ressaltar que a visibilidade e humanização dos personagens negros na representação dos livros analisados nessa investigação privilegiam, em grande parte, o negro de classe média e a família nuclear negra de poucos filhos. Como exemplo, no livro *Porta de Papel*, alfabetização – cartilha, o personagem principal é Fábio, filho único de uma família de classe média, cujo pai possui um carro e a mãe é proprietária de uma doceria.

Fábio tem hábitos e lazer comuns às crianças brancas com as quais interage na escola, na vizinhança e no lazer. Um dos ilustradores declarou que para ele não era difícil representar o negro de forma concreta, uma vez que travou conhecimento com negros, colegas de universidade de sua filha, e conviveu com famílias negras

de ótima conduta, o que o levou a concluir que são todos iguais às demais pessoas do seu convívio.

Pelo exposto, não só a escola, os currículos e os materiais pedagógicos devem ser objeto de nossa atenção, no sentido de transformá-los para distinguir, respeitar e valorizar as diferenças. A família, como primeira instituição socializadora, deve ser objeto de atenção, para que possa vir a ser lócus de construção de identidades plenas, fortalecidas e abertas às trocas, tornando-se, com isso, também mais um elemento de construção/reconstrução da identidade e autoestima negra.

OS PAPÉIS E FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELO ILUSTRADOR/A

Esse determinante foi identificado pelo entrevistado nº 2 como agente influenciador da forma como representa o negro, “por conduzir ao respeito às coisas”. Esse respeito às coisas pode, por sua vez, estar determinado pela forma como esses sujeitos percebem as coisas que representam. Creio que existe um “respeito às coisas” nos autores e ilustradores que tiveram oportunidade de conviver e interagir com os sujeitos e os objetos que representam e, nessa convivência, conseguiram desconstruir os objetos de senso comum, tais como os estereótipos, os preconceitos, os juízos e conceitos, construindo, consequentemente, um conceito mais próximo da realidade.

Uma percepção e um conceito mais próximos do real do “outro” pode advir da convivência com esse “outro” em situações de igualdade de condições socioeconômica e cultural. Florestan Fernandes foi citado inúmeras vezes pelo militante José Correia Leite, quando descrevia suas memórias da militância negra, no livro “[...] *E disse o velho militante*” (CUTI, 1992), identificando a participação daquele em diversos atos, solenidades e ações do Movimento Negro. A representação do negro por aquele eminente autor pode decorrer da sua convivência anterior e depois, como adulto, com o povo negro em situação de igualdade social. Florestan viu de perto

o labor diário da criança e jovem negros para sobreviver, reelaborando, a partir daí, entre outros, o estigma da preguiça e incompetência atribuídas ao povo negro.

Também Gilberto Freire, em *Casa Grande e Senzala*, identificou os escravos de origem mulçumana que “[...] atuaram como fator civilizatório, ao trazer hábitos de higiene e alimentação que influenciaram até os nem tão castiços senhores portugueses [...]” (FREIRE apud VENTURA, 2000, p. 16). Essas e outras representações mais próximas talvez da realidade dos africanos escravizados, descritos por Freire, originaram-se, em grande parte, da sua convivência nos engenhos de açúcar de Pernambuco e na casa grande, onde conviveu com descendentes de escravos. Essa convivência com o cotidiano e suas múltiplas experiências permitiu-lhe identificar, no contexto conjuntural da sua época, o real mais concreto da contribuição africana à sociedade brasileira, de um povo que era representado como sem alma, sem civilização e sem cultura.

Por sua vez, o entrevistado que identificou a sua função como determinante de transformação da representação (2º ilustrador) atribuiu à vivência com a família de origem mestiça, com os negros, à capoeira que pratica e à convivência com pessoas de todas as raças, a forma como representa o negro, evidenciando, dessa forma, que o que conduz ao respeito às pessoas e às coisas é o conhecimento que adquirimos dessas pessoas e dessas coisas, através da vida cotidiana e das experiências adquiridas com esses “outros”, que passam dessa forma a pertencer ao mundo do nosso “eu”.

O MOVIMENTO NEGRO

A categoria Movimento Negro constituiu-se no décimo determinante, com 1 frequência. Embora tenha sido apontado apenas uma vez como elemento de transformação da representação social do negro, o Movimento Negro pode ter sido determinante dos fatos que deram origem às demais categorias de análise.

Conceituar as entidades negras brasileiras que se articulam para constituir-se em movimentos, que definem objetivos e estratégias de ação, que logram ocupar territórios interditados, expandir sua cultura e contar sua própria história, paralela à história oficial, pode constituir-se em uma tarefa complexa.

José Correia Leite, um dos fundadores da “Frente Negra” de São Paulo, falecido em 27 de fevereiro de 1989, elaborou uma definição profunda do movimento negro, quando disse a Cuti, em uma entrevista para o livro desse autor “[...] *E disse o velho militante*”, referindo-se ao movimento negro: “uma das idéias era essa: se unir para ter uma retaguarda, pra não ser um que apanhasse sozinho [...]” (CUTI, 1992, p. 57)

Podemos considerar como movimento negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela liberdade do negro, desenvolvendo estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciando, reivindicando e desenvolvendo ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade.

Hamilton Cardoso, jornalista paulista, um dos fundadores do MNU de São Paulo, falecido recentemente, assim definiu as entidades do movimento negro:

As instituições do movimento negro denominadas de entidades, são conseqüências diretas de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e da alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas unem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social [...]. (CARDOSO apud GONZÁLES; HASENBALG, 1992, p. 21)

Identifico como uma das maiores contribuições do Movimento Negro para o desenvolvimento social do povo negro, a sua luta constante pela conquista da educação, inicialmente como meio de integração à sociedade existente e, depois, identificando a instituição educacional como reprodutora de uma educação eurocêntrica e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima do povo negro, denunciando essa educação excludente e constituindo,

através de suas entidades, uma educação paralela, pluricultural, colocada nas escolas através da ação dos seus militantes.

Uma retrospectiva do processo educativo do Movimento Negro torna evidente o seu esforço para instituir uma educação que contemple o processo civilizatório e desenvolva a identidade e a autoestima negras.

A procura da instrução, da educação como forma de mobilidade e contribuição para a nação sempre foi uma meta perseguida pelos afro-brasileiros. Nesse sentido, as irmandades, associações culturais e recreativas negras procuraram instituir escolas de alfabetização para seus associados, logo após a abolição. (NASCIMENTO, 1982)

Algumas ações sistemáticas e paralelas à educação oficial podem ser citadas como exemplos da educação como meta principal a ser atingida pelo Movimento Negro, tais como:

- A educação desenvolvida pela Frente Negra “[...] era uma prioridade. Se você chegasse na sede existia um corredor comprido, com salas de aula lado a lado [...]” (BARBOSA, A. apud BARBOSA, 1983, p. 25). Assim como as conferências intituladas *A família e a alfabetização*, da Frente Negra Baiana. (BACELAR, 1983).
- A publicação do ensaio *O preconceito nos livros infantis* na década de 50, escrito por Guiomar Ferreira de Matos, advogada da Associação dos Empregados Domésticos, publicado na revista *Forma* nº 4, em 1954, que discorria sobre os efeitos negativos da educação racista sobre a criança negra (NASCIMENTO, 1982). Esse trabalho evidencia a amplitude do raio de ação dos trabalhos realizados pelo Movimento Negro na educação. Guiomar introduz um tema que só na década de setenta passa a ser preocupação dos pesquisadores da academia.
- A publicação de diversas obras literárias pela Associação Cultural do Negro, em São Paulo, em seus *Cadernos de Cultura*. Em 1952, a Associação publicou 15 poemas negros de Carlos Assumpção e Osvaldo Camargo (NASCIMENTO, 1982).

- A publicação dos *Cadernos Negros* editados pelo Quilombohoje, em São Paulo, que apresenta poemas e contos de autores afro-descendentes, que completou vinte anos de publicação no ano de 1998.
- As propostas de currículos pluriculturais implementadas pelas entidades do Movimento Negro, escolas comunitárias e escolas de blocos afro, já mencionadas, bem como os projetos de extensão pedagógica instituídos por elas.
- Os projetos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores militantes nas Universidades, que têm tido efeito multiplicador na graduação e na pós-graduação, ampliando a prática de currículos pluriculturais desenvolvidos nas salas de aula, as pesquisas de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu* e publicações diversas.
- A publicação de dissertações, teses e monografias produzidas na academia pelos afro-descendentes e outros pesquisadores, bem como variados títulos sobre a problemática racial da sociedade brasileira publicados por editoras diversas.
- Os cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* produzidos e coordenados por militantes educadores nas instituições do Movimento Negro e na academia.
- Os congressos, seminários e encontros sobre educação realizados por diversas entidades negras e núcleos acadêmicos, em diversos estados do Brasil.
- O encontro de professores/pesquisadores negros, especialistas em educação, realizado em Brasília, em agosto de 1996, para avaliação dos PCNs e elaboração de laudo técnico para o Ministério da Educação. Esse encontro resultou da ação do grupo de educação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), fundado em 13 de maio de 1997, em Brasília, que tinha como um dos seus objetivos mediar junto ao MEC as ações do movimento negro. Desse encontro resultou um manual de orientação para o tema transversal pluralidade cultural e educação, pu-

blicado pelo MEC em 1999, para o Ensino Fundamental, intitulado *Combatendo o racismo na escola*, ainda não distribuído para as escolas desse nível de ensino.

Atualmente os militantes do Movimento Negro que trabalham com educação procuram solicitar junto ao MEC a implementação de ações afirmativas na educação para o povo negro. Propostas de políticas foram encaminhadas ao MEC pelo GTI.

Tenho em vista que ações afirmativas são ações públicas ou privadas, ou programas que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupo específico, tendo sentido de reparação por uma injustiça passada [...]. (GUIMARÃES, 1996, p. 238)

Nada mais justo que a reivindicação do Movimento Negro de políticas públicas e ações afirmativas para a educação dos afro-brasileiros, para reparar as injustiças passadas e atuais.

ORGANIZAÇÕES SOCIORECREATIVAS DO MOVIMENTO NEGRO

Nas três primeiras décadas após a abolição, o Movimento Negro organizou-se sob a forma de clubes, associações recreativas e agremiações, que agregavam as pessoas de cor (CUTI, 1992) e, segundo Azevedo (1996, p. 157), “[...] não tinha a finalidade expressa de defesa das pessoas de cor contra os preconceitos sociais [...]”. Contudo, essas associações e clubes possibilitaram a convivência entre pessoas com problemas comuns, onde as trocas, as confidências, os desejos criaram as oportunidades para construir outras formas de organização política e cultural.

A IMPRENSA NEGRA: PORTA-VOZ E ÓRGÃO INSTITUINTE DAS ENTIDADES NEGRAS

A imprensa negra, em São Paulo, nas primeiras décadas, constituiu-se no elemento organizador e reivindicador da comunidade negra, como porta-voz das diversas tendências das entidades ou como polo gerador de futuras entidades.

A partir das trocas de experiências possibilitadas pelos agrupamentos associativos, recreativos e religiosos, onde se tornou mais explícito para o negro o racismo e a exclusão, foram surgindo manifestações reivindicatórias e propostas de equalização de direitos na sociedade. A imprensa foi o primeiro veículo construído para as denúncias e reivindicações como porta-voz de grupos que se organizavam. Diversos jornais surgiram, logo nas primeiras décadas pós-abolição, traduzindo reações às discriminações e aspirações de direitos iguais para o povo negro.

O *Melinke*, fundado em 1916, 28 anos após a abolição, foi o primeiro periódico editado, seguido pelos jornais *Bandeirante*, fundado em 1918 “[...] órgão mensal de defesa da classe dos homens de cor” (NASCIMENTO, 1982, p. 179); o *Alfinete* e o *Liberdade*, fundados em 1918 e 1919, respectivamente, bem como o *Kosmos*, o *Elite* e o *Getulino*, fundados em 1924. (CUTI, 1992; NASCIMENTO, 1982)

Esses jornais demonstram o poder de organização dos afro-brasileiros, uma vez que quase todos eram porta-voz de grupos organizados. Um dos jornais mais importantes dessa época foi o *Clarim da Alvorada*, da Frente Negra Brasileira, fundado por José Correia Leite e Jayme Aguiar, em 1924. Foi o período da imprensa negra de mais longa duração na época. Foi reeditado, após a saída de Correia Leite da Frente Negra, com o nome *O Clarim* (NASCIMENTO, 1982). Correia Leite foi também o fundador do jornal *A Chibata*, lançado em 1932. (BARBOSA, 1998)

O jornal *Novo Horizonte*, fundado em 1946 e mantido durante 10 anos através de cotização dos seus fundadores, negros faxineiros liderados por Aristides Barbosa, é outro exemplo da organização dos diversos segmentos negros, nas primeiras décadas pós-abolição. Foram colaboradores desse jornal grandes vultos reconhecidos ainda hoje na literatura e poesia negra, como Oswaldo de Camargo Assumpção, autor do poema *O Protesto*, lançado em 1954. (BARBOSA, 1998)

AS ENTIDADES COM EXPLICAÇÃO POLÍTICA

As organizações ou entidades negras, de cunho denunciador e reivindicatório explícito, organizaram-se a partir das organizações de resistência e manutenção do processo cultural negro no Brasil.

Uma das mais importantes entidades negras foi a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho, reunindo mais de 30 mil filiados nos diversos estados do Brasil onde se instalou (AZEVEDO, 1996; BACELAR, 1996; CUTI, 1992; GONZÁLES; HASENBALG, 1982; NASCIMENTO, 1982). A Frente Negra transformou-se em partido político e foi fechada por Getúlio Vargas em 1937, na implantação do Estado Novo. (NASCIMENTO, 1982) Algumas ações da Frente Negra, citadas por antigos militantes, corroboram a sua importância para o processo de construção da identidade e cidadania negra, tais como:

Mulher negra:

As mulheres constituíram a Comissão Feminina da Frente Negra e “eram as rosas negras, grupo de moças que vestiam branco e usavam uma rosa negra no peito [...]” (BARBOSA, A. apud BARBOSA, 1998, p. 18-20)

Educação:

A educação era uma prioridade “[...] se você chegasse na sede existia um corredor comprido, com salas de aula lado a lado [...]”. (BARBOSA, A. apud BARBOSA, 1998, p. 25)

O caráter reivindicatório:

Nenhuma outra entidade cuidou das reivindicações sociais e políticas e enfrentou o preconceito assim como a Frente Negra o fez [...]. (LUCRÉCIO, F. apud BARBOSA, 1998, 1998, p. 35)

A importância da festa:

“A Frente Negra não foi só o centro político do negro, quando ela dava uma festa era pra valer [...]” (BARBOSA, A. apud BARBOSA, 1998, p. 15)

A fraternidade:

“A Frente Negra tinha uma orientação fraterna. Quem entrava lá era mais um irmão [...]” (RIBEIRO, M. apud BARBOSA, 1998, p. 81)

O partido:

A Frente Negra era um partido forte e eles iam pedir, todo mundo ia disputar esse apoio. Era por aí, quer dizer, quando a gente aprendeu esse pique, eles obrigaram a trocar o nome da Frente Negra para União Negra [...].⁸ (BARBOSA, A. apud BARBOSA, 1998, p. 25)

No ano em que a Frente Negra foi fechada, foi fundada em São Paulo a Sociedade Henrique Dias, formada por médicos, juizes, advogados e jornalistas, sem distinção de cor e com a finalidade de congregar pessoas de diversas cores, para desenvolver atividades educativas, assistenciais diversas, esportes e comemorar datas cívicas. (AZEVEDO, 1996)

Essa sociedade caracterizou-se por procurar aproximar pretos e brancos, evitar antagonismos com o grupo dominante, promover a aculturação. Sofreu críticas de negros de status médio e alto e de brancos. (AZEVEDO, 1996, p. 160)

Na década de 30, diversas entidades negras decorrentes da Frente Negra constituíram-se na sociedade brasileira, tais como o Movimento Brasileira Contra o Preconceito Racial, no Rio de Janeiro, em 1935; a Associação dos Brasileiros de Cor, em Santos, São Paulo, em 1938; a União Nacional dos Homens de Cor, entidade de nível nacional (NASCIMENTO, 1982). Em 1941 foi fundada a “Associação José do Patrocínio”, em São Paulo. Tratou dos problemas dos empregados domésticos, denunciando e protestando contra a rejeição dos candidatos negros na admissão ao emprego. Essa entidade atuou até o fim da década de 50. (NASCIMENTO, 1982)

A Frente Negra Baiana

Um dos estados onde a Frente Negra se estabeleceu foi na Bahia (AZEVEDO, 1996; BACELAR, 1996). Precedida pelas irmandades e

⁸ Referindo-se ao apoio que os políticos, como Ademar de Barros, iam solicitar à Frente Negra nas eleições de 1937.

associações operárias e beneficentes, “ela não tinha”, segundo Thales de Azevedo (1996, p. 57), “[...] a finalidade expressa de defesa das pessoas de cor contra os preconceitos raciais [...]”; preocupava-se com a integração dos negros à sociedade.

Marcos Rodrigues dos Santos, um dos fundadores da Frente Negra em São Paulo, foi o fundador da Frente Negra Baiana (BACELAR, 1996, p. 75). Seus quadros eram formados por pretos e mestiços pobres; neles não constavam os negros de situação estável, porque estes não haviam sido excluídos do mundo do trabalho pelos imigrantes, como ocorreu em São Paulo, onde os negros dessa classe, impedidos de ascensão, participavam ativamente da Frente (BACELAR, 1996).

A Frente Negra Baiana também via a educação como via de mobilidade, ascensão e integração social, por isso ministrou cursos de alfabetização noturnos, cursos primários, de música, de datilografia e de línguas [...]. (BACELAR, 1996, p. 76)

Angariava fundos através de sessões e festas beneficentes. Preocupava-se com a mulher negra e sua imagem e instituiu o quadro social feminino, para agregar as mulheres negras.

Ações da Frente Negra Baiana:

A Frente Negra Baiana promovia conferências, como “O negro bahiano”, “A família e a alfabetização” e publicava um semanário, divulgando e defendendo a Frente. Mediava as intervenções no mercado de trabalho e instalou uma agência de empregos, para onde empregador e empregados poderiam se dirigir.

No campo político, realizou comícios no Largo Dois de Julho, na Fazenda Garcia, no Largo do Tanque, nas Sete Portas, na Baixa de Quintas e nas Docas, focalizando a alfabetização e a liberdade de voto.

No dia 13 de maio, a frente reverenciava os abolicionistas Castro Alves, José do Patrocínio, Luís Gama e os “batalhadores da causa negra” do presente século. Frentenegros iam em romaria aos tú-

mulos dos professores Maxwell Porphirio, Sacendino dos Anjos e Manoel Querino, para depositar flores naturais. Maxwell Porphirio de Assunção era advogado. Fez um protesto através da imprensa, contra o projeto apresentado à Câmara Federal pelo deputado Cincinato Braga, proibindo a imigração negra para o Brasil.⁹ Ascendino dos Anjos foi um líder negro, funcionário da Escola Politécnica da Bahia. Manoel Querino foi abolicionista, político, jornalista e professor, um dos precursores da antropologia brasileira e militante da causa negra no Brasil. (BACELAR, 1996)

As reações da imprensa à Frente Negra Baiana:

A Frente Negra Baiana desagregou-se sob o peso do mito da “democracia racial”, recém-instaurado e muito forte na época, e das reações da imprensa local, que via como “[...] uma novidade para a Bahia a notícia de que os homens de cor, para os quais não se fazem distinção, tanto que os há em todos os cargos e postos, vão se congregiar [...]” (AZEVEDO, 1996, p. 157). A imprensa negava a existência do racismo e alegava que a Frente tinha influências comunistas, fato que se repetiu várias décadas depois, em 1974, quando do surgimento do bloco *Afro Ilê Aiyê*, em Salvador. Segundo Bacelar (1996, p. 83, grifo do autor), “[...] os discursos e as práticas do projeto hegemônico, o ‘mito da baianidade’, foram mais eficazes que a ação repressiva direta”.

Por outro lado, a Frente foi importante, entre outras razões, porque ajudou a desmontar o mito da igualdade racial, uma vez que

[...] a discriminação existia, independente do gradiente de cor e de classe social a que os negros pertenciam, bem como o mito da integração, pela dificuldade do branco em conviver e respeitar o negro em pé de igualdade de condições [...]. (BACELAR, 1996, p. 196)

Distinções entre a Frente Negra Baiana e a Paulista:

A Frente Negra de São Paulo teve participação das camadas médias negras, impedidas de ascensão, alijadas do mercado de trabalho, na competição com os imigrantes.

9 Jornal A Tarde de 08/08/1921 (apud BACELAR, 1996).

Em Salvador, muitos dos descendentes de africanos escravizados não são desalojados das suas posições no mercado de trabalho. Alguns mestiços integram-se ao “mundo dos brancos”. Pretos autônomos atingem condição material estável. Dessa forma, a elite mestiça rejeita a Frente Negra na Bahia, autoidentificada e identificada socialmente como branca. (BACELAR, 1996)

A Frente Negra Baiana era dirigida por pretos e mestiços pobres e, criada por um operário pobre, tinha uma íntima relação com a história da luta proletária em Salvador. “Expôs a questão social do proletário, enfatizando a discriminação” (BACELAR, 1996, p. 81). Ela aconselhava a estudar a miséria do negro em toda a parte (*A Tarde*, 23.01.1993 apud BACELAR, 1996, p. 81), bem como os padrões da desigualdade econômica entre brancos e pretos.

Os Congressos Afro-Brasileiros na região Nordeste

Nessa mesma década de 30, paralelamente à atuação das entidades consideradas de cunho eminentemente cultural, desenvolvia-se nas academias do Nordeste os Congressos Afro-Brasileiros, em Recife, em 1934, e na Bahia, em 1937, que, segundo Nascimento (1982, p. 185), “seguiram a mesma tradição racista de Nina Rodrigues”.

Na visão de Guerreiro Ramos, esses congressos eram inspirados na necessidade do “branco da Bahia” cultural e ideologicamente euro-ocidental e racista, provar sua legitimidade ariana, em face da sua verdadeira ascendência negra, diluída e longínqua [...]. (RAMOS, 1957, p. 181)

Nesses congressos o negro era transformado em objeto, em assunto de pesquisa, num mecanismo psicológico compensatório do que julgam ser uma inferioridade [...] (RAMOS, 1957, p. 186)

O Teatro Experimental do Negro (TEN)

Na década de 40, seguindo ainda a rota da “Frente Negra”, surge em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento, uma das entidades do movimento negro que mais confirmam a articulação e ação recíproca cultural política negra. O TEN manifesta uma nova fase da luta

negra, com posição e propósitos de reabilitação e valorização da herança cultural e da identidade negra (CUTI, 1992; GONZÁLES; HASENBALG, 1982; NASCIMENTO, 1982), utilizando a arte como veículo de denúncia, reivindicação e mobilização política.

As ações desenvolvidas pelo TEN:

O TEN desenvolveu ações importantes para o povo negro, tais como:

- A valorização do negro nos setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico e nas relações internacionais com a África e a Europa. (NASCIMENTO, 1982)
- A organização do Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Esse conselho ofereceu cursos de educação primária para crianças e adultos, bem como serviços sociais. (NASCIMENTO, 1982)
- A fundação da Associação dos Empregados Domésticos, por Elza de Souza Aparecida, em 10 de maio de 1950. A preocupação com essa categoria deveu-se ao fato de muitos dos atores em formação pelo TEN pertencerem a essa categoria profissional.
- A formação de quadros de atores importantes, tais como Lea Garcia, Ruth de Souza e Solano Trindade.
- A organização do 1º Congresso ou Conferência Nacional do Negro, em 13 de maio de 1949, por Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Edison Carneiro, reunindo representantes dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Foram conferencistas nesse evento, Florestan Fernandes e Haroldo Costa, entre outros. (NASCIMENTO, 1982)
- A organização da Semana de Estudos Negros e o Concurso de Belas Artes, em 1955, e o Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras, com mais de 300 participantes, tendo como conferencista Florestan Fernandes, Grande Otelo, Alceu Amoroso Lima, Edison Carneiro, Nelson Pereira dos Santos e

Abdias Nascimento. (NASCIMENTO, 1982)

Desdobramentos do Teatro Experimental do Negro:

Diversas entidades negras eminentemente teatrais ou utilizando o teatro como um dos meios de ação, surgiram no Brasil, a partir da experiência do TEN, tais como:

- Movimento teatral cultural negro, em São Carlos e Campinas, em 1974.
- O Grupo de teatro Evolução, em Campinas, São Paulo, em 1974/75.
- O Centro de Estudos de Arte e Cultura Negros (CECAN) e o Centro de estudos Afro Brasileiros (CEAB), em São Paulo.
- O Grupo Congada, em São Carlos, São Paulo.
- O Grupo Zumbi, em Santos, São Paulo.
- O Grupo Palmares, no início da década de 70, no Rio Grande do Sul.
- O Grupo Teatral Palmares Inaron, em Salvador, Bahia.

Organizações contemporâneas, após as três primeiras décadas pós-abolição

Organizações baianas:

Após a Frente Negra Baiana, as entidades do movimento negro da Bahia e do Nordeste organizaram-se com a intenção explícita de oposição e enfrentamento à discriminação e ao racismo e desenvolveram-se a partir das raízes culturais africanas, utilizando suas manifestações para mobilizar o povo negro.

Um dos primeiros grupos organizados no início da década de 70, em Salvador, foi o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, criado por Manoel de Almeida Cruz e outros. Esse grupo realizava seminários sobre educação interétnica no Instituto Cultural Brasil Alemanha (ICBA), no bairro da burguesia baiana, o corredor da Vitória, que liga o Campo Grande ao bairro da Graça. Concomitante a esse núcleo, foi formado o “Grupo Malê Cultura e Arte”, por Atalito, que

organizava feiras culturais, onde vendia livros que versavam sobre a cultura negra. (SILVA, A., 1988b)

Outro grupo do início da década de 70 foi o grupo teatral “Palmares Iñaron”, já citado, fundado por Godi, na época estudante e hoje diretor teatral e professor universitário, que encenava peças sobre o negro e o índio, em Salvador. Godi, referindo-se ao MNU, afirmava que “[...] a efervescência de 1978 (MNU), foi resultado do movimento cultural já em curso na primeira metade dos anos 70 [...]”. (SILVA, A., 1988b)

O Ilê Aiyê

O grande detonador da efervescência cultural na Bahia foi a criação, em 1 de novembro de 1974, do bloco que iria redefinir as ações do movimento negro, o *Ilê Aiyê*. Surgido em Salvador, na Rua do Curuzu, no bairro da Liberdade, de maioria populacional e cultural negra, o *Ilê* foi o primeiro bloco afro fundado no Brasil.

O bloco foi formado por um grupo de jovens negros que organizava festas, passeios e outras atividades recreativo-culturais, a princípio denominado grupo “A Zorra” e depois, *Ilê Aiyê*, casa de negro, porque, segundo seu presidente e fundador, Antonio Carlos dos Santos – Vovô, o grupo sentiu a necessidade de criar um espaço onde os jovens negros pudessem se divertir sem sofrer restrições de nenhuma forma.

O *Ilê* desfilou no carnaval baiano de 1975 com uma fantasia de guerreiro *Axanti*. Seus membros levavam nas mãos tabuletas de madeira com palavras de ordem do poder negro norte-americano. Essa ação provocou reações das pessoas brancas, mestiças e negras, imbuídas do senso comum da democracia racial e do ideal do branqueamento, que diziam ser um grupo separatista e feio, bem como da imprensa local, que dizia estar sendo transplantada para aqui, dos Estados Unidos, uma problemática racial inexistente, o racismo. A esse respeito, diz Jônatas Conceição:

“Eles tinham consciência de que estavam fazendo política” (SILVA, J., 1988, p. 279). O que o *Ilê Aiyê* estava fazendo era uma articulação político-cultural, mediando através da dança, do canto, da indumentária, mensagens que conduziriam ao orgulho de ser negro e das suas origens culturais, reconstruindo a autoestima e identidade étnico-racial do povo negro.

O africano escravizado soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas seculares, enganar seu senhor, às vezes envenená-lo, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível e acomodar-se quando conveniente [...]. (REIS, 1983, p. 107)

A dança e a música são ainda hoje estratégias utilizadas para reunir, mobilizar e organizar. Por isso,

O *Ilê Aiyê*, uma entidade negra que utiliza a cultura negra como veículo de organização social, lançou mão da festa como uma maneira de brigar brincando. No fundo do seu caráter lúdico, do canto, da dança, do vestuário, uma proposta séria: a afirmação da consciência de ser negro, a busca da historicidade para definir identidade e de (re) descoberta e valorização do jeito negro de ser [...]. (ROBSON, 1996, p. 107)

A partir do *Ilê*, diversos outros blocos afro foram criados na Bahia e no Brasil, tais como o *Melô do Banzo*, o *Olodum*, o *Malê de Balê*, o *Araketu*, o *Muzenza*, na Bahia; o *Akamabu*, no Maranhão e o *Agbara Dudu*, no Rio de Janeiro, entre outros.

Atualmente, com a política de fechamento do espaço público para os blocos de percussão, tais como afoxés, blocos afro, entre outros, para ceder espaço aos blocos de trio, que divulgam mais ve-loz e sonoramente o nome dos seus patrocinadores e branqueiam a cidade, durante o “carneval de integração”, por importar foliões das regiões Sul/Sudeste, essas instituições encontram-se reduzidas ou tentando adequar-se aos padrões aceitos, perdendo sua originalidade e objetivo político inicial.

Contudo, os blocos afro que resistem à descaracterização, imposta como forma de incorporação ao carnaval de consumo, desenvolvem uma ação educativa e de formação profissional dos jovens

na sua comunidade, através de projetos de extensão. São blocos como *O Ilê Aiyê*, o *Olodum*, o *Malê de Balê*, o *Araketu*, o *Okanbi*, entre outros, que continuam crescendo e implementando as metas e objetivos a que se propõem.

O Grupo NÊGO

Quatro anos depois da fundação do *Ilê Aiyê*, no ano de 1978, o então prefeito de Salvador, professor Edvaldo Brito, o primeiro e único, até agora, prefeito explicitamente negro da cidade, convidou a professora Lélia Gonzáles, do Rio de Janeiro, para realizar uma série de palestras, em comemoração ao 13 de Maio. Os ouvintes, estudantes universitários e secundaristas, operários, funcionários, entre outros, negros em sua maioria, ouviram, atentos e emocionados, as análises de Lélia sobre a exclusão, a resistência e a insurgência do povo negro. A partir desse evento, os ouvintes, um dos quais era eu, nos reunimos no “cemitério de Sucupira”¹⁰, para discutir os problemas do racismo da sociedade brasileira. O apelido foi dado em analogia ao cemitério da novela de Dias Gomes, que ia ao ar nessa época na TV. Após várias reuniões, foi fundado o grupo NÊGO. Publicamos um boletim com o mesmo nome e convidamos para nos visitar, uma vez que ela inspirou nossa ação, a saudosa Lélia, que nos deixou em 1995.

Dois meses depois o grupo Nêgo enviou dois representantes, com um documento elaborado pelo grupo, para representar o movimento negro baiano na fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Nesse evento estavam presentes Lélia Gonzáles e Abdias Nascimento, entre outros militantes de décadas passadas. (GONZALEZ; HASENBALG, 1982; NASCIMENTO, 1982; SILVA, A., 1988b)

¹⁰ Esse nome foi dado por nós à Câmara dos Vereadores, que o prefeito anterior havia construído após demolir dois prédios de grande valor arquitetônico e cultural para a cidade, a Biblioteca e o Arquivo Público.

Organizações do Sul/Sudeste

Principalmente nas regiões Sul/Sudeste, a imprensa negra continuou sendo, nesse período, um veículo preferencial das entidades de cunho denunciador e reivindicativo.

A Associação Cultural do Negro, em São Paulo, lançou, em 1958, o seu jornal *O Mutirão*. Essa associação, fundada em 1950, durou até 1960 e publicou diversas obras literárias em seus Cadernos de Cultura. Em 1957, publicou 15 poemas negros de Carlos Assumpção e Oswaldo Camargo. (NASCIMENTO, 1982)

O período de 1968 a 1978 foi marcado pela atividade reduzida das entidades negras, devido à instauração do Ato Institucional nº 5, editado pelo regime militar em vigor no país, que proibiu todas as atividades políticas no Brasil.

Em relação à política negra, a Comissão Geral de Inquérito Policial Militar de 10/02/1969 dizia o seguinte:

[...] é uma campanha conduzida através da imprensa e televisão, em ligação com órgãos estrangeiros de imprensa e de estudos internacionais, sobre a discriminação racial, visando criar novas áreas de atrito e insatisfação, com o regime e as autoridades constituídas [...]. (AZEVEDO apud NASCIMENTO, 1982, p. 214)

Apesar das proibições e vigilâncias, o Movimento Negro continuou emergindo, utilizando a cultura como seu instrumento de ação. É desse período a formação das seguintes instituições negras:

- O Movimento *Black Soul*, inspirado no movimento idêntico norte-americano, muito combatido no Brasil sob a alegação de transplante ideológico-cultural americano, devido à consciência identitária e de autoestima que ele desenvolvia.
- A Gran Escola de Samba Quilombo, que fazia o retorno às origens das antigas escolas tradicionais.
- O Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN).
- A Sociedade de Intercâmbio Brasil/África (SINBA), no Rio de Janeiro, que mantinha um jornal com o mesmo nome.
- O *Jornegro* - jornal da Federação de Entidades Negras de São Paulo.

- O Grupo Teatral Arte Cultural Negra, em São Paulo, dirigido por Tereza Santos.
- A Companhia de Dança *Olorum Baba Mim*.
- Os *Cadernos Negros* do grupo de poetas e escritores do *Quilombhoje* de São Paulo, que completou 20 anos de publicação em 1998. (NASCIMENTO, 1982)
- O TEN teve continuidade através dos trabalhos de formação de atores de Zezé Mota, Zózimo Bulbul e Léa Garcia.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR)

O Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, depois simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU), surgiu em reação à discriminação de 4 atletas negros pelo clube Tietê, de São Paulo, e à tortura e assassinato do operário Robson Silveira da Luz. O MNUCDR teve características diferentes, desde a sua fundação, nos estados do Nordeste e Sudeste.

Principais conquistas e ações do MNU:

- Articulou os conceitos de raça e classe, identificando a raça como determinante da classe social no Brasil.
- Demonstrou, em grande parte, o mito da democracia racial brasileira e a ideologia do branqueamento.
- Instituiu a discussão sobre racismo e discriminação racial, em instituições, como a Igreja, os partidos políticos, os sindicatos e as escolas.
- Ressignificou o conceito biológico de raça para um conceito social de afirmação política.
- Evidenciou, para todo o Brasil, a data de 20 de novembro, data da destruição do Quilombo dos Palmares, como Dia Nacional da Consciência Negra, criado pelo grupo “Palmares” do Rio Grande do Sul.
- Desenvolveu uma ação educativa junto a escolas e universidades, com uma pedagogia paralela à oficial, repondo os conteúdos históricos/culturais do povo negro, invisibilizados ou minimizados nos currículos.

- Posicionou-se sobre a anistia, em 1978 e 1979, declarando, em relação às prisões, torturas e eliminações de presos comuns, negros em sua grande maioria:

[...] os milhares de “presos comuns”, negros, presos por serem negros, como resultado do racismo institucional do sistema policial, expresso na violência contra a comunidade negra, são, nessa perspectiva, presos políticos [...]. (GONZÁLES; HASENBALG, 1982, p. 217)

- Inspirou a criação de diversas entidades e grupos negros, em vários pontos do país. (GONZÁLES; HASENBALG, 1982, p. 64)

Atualmente, o MNU atua junto aos partidos, sindicatos e associações, dirigindo seus esforços para colocar seus quadros nas Câmaras e no Senado. Acredito que essa estratégia será cada vez mais bem sucedida, quando aliada a um trabalho contínuo de organização do povo negro, desenvolvendo junto a ele as discussões dos problemas gerados pelo racismo. Para ser ouvido e aceito pelo povo negro, no entanto, o MNU precisa retomar a vertente cultural africana, desenvolver atividades culturais que congreguem o povo e veiculem as suas mensagens, bem como mobilizar a juventude negra para as reivindicações de políticas de ações afirmativas.

Participar das instâncias do poder é apenas uma das vias de ação do Movimento Negro. O trabalho junto às escolas, às associações de bairro, aos grupos de mulheres, de homossexuais, aos sindicatos dos trabalhadores domésticos e braçais, junto aos grupos remanescentes de quilombo, entre outros, não pode ser relegado a segundo plano, porque, como disse, e muito bem dito, Correia Leite, é preciso “se unir para ter uma retaguarda, para não ser um que apanhe sozinho”.

O Movimento Negro Brasileiro na atualidade:

A partir da metade da década de 80, o Movimento Negro diversificou as suas formas de atuação e linhas de ação. Concentra sua ação junto às instituições políticas e sindicais, tais como partidos políticos, sindicato e centrais sindicais, envidando esforços para eleger candidatos e colocar seus quadros atuando nas diversas instâncias

dessas instituições. Estabelece como militância a atuação junto às bases, utilizando o espaço onde desenvolve seu exercício profissional como locus privilegiado de ação. Os professores militantes na formação de seus colegas nos três graus de ensino, fazendo identificar a invisibilidade e a tradição seletiva nos currículos e a estereotipia nos materiais pedagógicos, trabalhando no sentido de incluir e humanizar as representações das diferenças étnico-raciais e culturais.

Essa forma de atuação diversificada representa um dos mais originais e promissores movimentos sociais na sociedade brasileira (BENTO, 1998, p. 76-77), porque, dessa forma, sacerdotes do Candomblé, jovens universitários, pesquisadores, sindicalistas, grupos culturais, mulheres, trabalhadores rurais, aliados brancos estudiosos da questão do negro, militantes na luta antirracismo, passam a compor os quadros do movimento negro, atuando nas questões sociais gerais e específicas, em dupla militância, que lhes confere o reconhecimento das instâncias que lutam pelos direitos de classe e pelos que, aliados a esses, também lutam pelo reconhecimento, respeito e direitos iguais para os negros e demais grupos estigmatizados no país.

As ações do Movimento Negro têm contribuído, em grande parte, para uma reflexão na sociedade em relação aos reais determinantes de exclusão das populações afro-descendentes. Sua prática de atuação, que abrange vários setores, tem influenciado instituições oficiais e sociais, tais como o MEC, a universidade, os partidos, os sindicatos, as igrejas, entre outras. Em relação ao MEC, com a sua atuação pedagógica paralela, desenvolvida junto aos alunos e professores em todo o Brasil, o Movimento Negro contribuiu para que fosse instituído o tema “Pluralidade Cultural e Educação”, ainda que no momento como tema transversal, no Ensino Fundamental, em todos os seus ciclos.

É possível destacar diversas conquistas do Movimento Negro na atualidade, nos diversos campos onde as entidades negras vêm desenvolvendo um trabalho de discussão da problemática social negra e, entre elas:

- “Nas várias esferas do governo amplia-se o número de órgãos criados com a finalidade de desenvolver medidas para a promoção da igualdade de direitos” (BENTO, 1998, p. 78), tais como o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) e “A Fundação Palmares”, entre outros.

- No âmbito jurídico, o racismo deixou de ser uma mera contravenção, instituída pela lei Afonso Arinos, e passa a constituir-se em crime inafiançável (BENTO, 1982). Advogados negros organizam-se em fóruns específicos para apoiar as vítimas de discriminação racial, tais como o “Disque Racismo”, em Salvador, “Escritório Zumbi dos Palmares”, de caráter nacional, entre outros.

- Na academia, professores e pesquisadores revisam produções “científicas” eivadas de ideologias, que serviram apenas para a reprodução do racismo, ao tempo em que editam obras de pesquisadores da academia e da militância que desconstróem as ideologias e apresentam novas propostas de combate à exclusão e de inclusão dos afro-descendentes.

- A atuação pedagógica paralela desenvolvida pelos militantes professores que atuam na formação de professores, nos diversos graus de ensino, instituiu o interesse de muitos destes pelos temas relativos à discriminação do negro nos materiais pedagógicos e à exclusão dos conhecimentos históricos e culturais sobre a problemática negra nos currículos. Os professores acorrem aos cursos ministrados pelas entidades negras e centros de estudos acadêmicos, introduzindo, a partir desses cursos, a diversidade étnico-cultural na sua prática docente.

- Padres e freiras negros, atuantes junto à comunidade católica e órgãos diretivos da Igreja, através da “Pastoral Afro-Brasileira” e “Latino-Americana”, assim como os “Agentes de Pastoral Negros”, vêm desenvolvendo na Igreja Católica o respeito às religiões afro, a intercultura e o reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros.

- A atuação dos militantes médicos tem permitido a denúncia à omissão e ao descaso do Estado para com as doenças que atingem preferencialmente os descendentes de africanos, tais como a anemia falciforme, os miomas e as doenças cardiovasculares.

- Militantes das áreas rurais desenvolvem atuação junto às comunidades de remanescentes de quilombos, participando das suas lutas pela posse da terra e contribuindo na formação dos professores das escolas de quilombos existentes nessa comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 224), a conclusão resume o que foi dito, associa opiniões díspares ou sugere implicações para a investigação ou para a prática. Nas minhas conclusões, procuro refletir sobre as transformações identificadas na representação social do negro no livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e os fatores que determinaram essas transformações.

Analisando quinze livros e deles selecionando cinco que apresentaram uma representação sem estigmas, porém com baixa frequência de personagens ilustrados negros, concluo que os livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 90 continuam invisibilizando o negro.

Dos cinco livros selecionados para análise, os personagens brancos foram ilustrados 1.360 vezes (*Porta de papel*, cartilha: 106 frequências; *Porta de papel*, 2ª série, 280; *Porta de papel*, 4ª série, 306; *Viva vida*, 4ª série, 389 e *Festa das palavras*, 279 frequências), enquanto que os personagens negros foram ilustrados 151 vezes (*Porta de papel*, cartilha, 27 frequências; *Porta de papel*, 2ª série, 25; *Porta de papel*, 4ª série, 27; *Viva vida*, 36 e *Festa das palavras*, 36 frequências). Essa baixa frequência da representação dos personagens negros corrobora a existência, nesses livros, da presença do negro como minoria.

Por outro lado, os personagens negros foram representados humanizados, ou seja, com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnico-culturais.

A representação humanizada nos livros didáticos é muito importante para a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial, uma vez que ela se identifica com a representação e não com o real, passando a ver-se através dela (AVERBUCK, 1983). Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de posi-

tividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele.

Essa presença, ainda que minoritária, foi caracterizada pela distinção, enquanto também representante da humanidade, pelos bens de prestígio que lhes foram atribuídos e pelos direitos de cidadania adquiridos. A representação do negro com status de classe média teve 216 frequências, com apenas três ilustrações da criança negra como pobre e trabalhadora (engraxate). Os personagens negros foram representados com nomes próprios 15 vezes; com constelação familiar, 5 vezes; desempenhando papéis e funções diversificadas na sociedade, 33 vezes; receberam adjetivação positiva nos textos, 8 vezes; foram ilustrados e descritos indo para a escola, 10 vezes, e 43 praticando atividades de lazer.

A diversidade de experiências da vida cotidiana dos personagens negros, bem como as diferentes manifestações culturais que permeiam o seu dia-a-dia, não estão contempladas na representação que equaliza o indivíduo, os grupos sociais, étnicos, culturais e raciais ao cotidiano, experiências e cultura do grupo dominante na sociedade.

O sentimento de pertença a um só povo, “o povo brasileiro”, como uma só cultura, uma só língua, está muito presente nas representações, oriundo em grande parte do credo universalista, baseado no mérito individual e na igualdade de oportunidades, que se contradiz com os particularismos e hierarquias da vida cotidiana, principalmente a segregação e a discriminação racial (GUIMARÃES, 1996). O cidadão, nessa visão universalista, é abstrato, desprovido do reconhecimento do valor intrínseco da sua cultura, que lhe atribui o sentido de igualdade e valor comum (D’ADESKY,

1997). É enquanto cidadão abstrato que o negro está presente na representação, em currículos, materiais pedagógicos e, especificamente no livro didático, que invisibiliza o cidadão concreto, com suas diferenças e contradições.

Por outro lado, quando os ilustradores representam o negro assimilado, podem estar projetando os objetos da sua consciência, transformando o outro em um igual, pelo temor à alteridade e à convivência com a diferença. Também a equalização pode originar-se da visão universalista, que prevê direitos e oportunidades iguais para todos, minimizando as profundas desigualdades existentes para os grupos desconsiderados socialmente, assim como da representação de atitudes e valores que os afro-brasileiros constroem para apresentar-se ao outro, numa tentativa de “ser igual”, respeitado e aceito.

A interpretação dos dados obtidos nas entrevistas evidenciou que o Movimento Negro, embora tendo apenas 1 frequência como determinante de transformação, contribuiu, em grande parte, para explicitar o racismo na sociedade brasileira; reivindicou e introduziu no sistema de ensino a pluralidade cultural, mesmo que ainda como tema transversal; introduziu, através de uma ação paralela e continuada, junto a alunos e professores, a história e a cultura do povo na África e no Brasil; reconstruiu, em grande parte, a identidade étnico-racial, a autoestima, o autoconceito e a organização política do negro.

A identificação da convivência como determinante de transformação da representação estigmatizada é de grande importância no trabalho de formação dos professores, para que as diferenças fenotípicas e culturais possam ser vistas sem desigualdades e hierarquias. É importante, porque permite através do contato diário, do diálogo, das experiências comuns cotidianas, da luta permanente do dia-a-dia, o reconhecimento do real concreto daqueles que o estigma transformou em nossos “outros”.

Os textos e ilustrações dos livros analisados representam, com muita frequência, a convivência, o diálogo e o cotidiano entre bran-

cos e negros, corroborando ser a convivência o determinante da transformação mais identificado pelos autores e ilustradores.

Todavia, é necessário também que, na formação dos professores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. Esses estudos facilitarão a identificação e desconstrução dos mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da nossa convivência, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural para a nossa sociedade.

Muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do “outro”, mas quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado “outro” verá a si próprio e, consequentemente, ao seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e uma verdadeira democracia racial.

Desconstruir os objetos de recalque contidos na representação social do negro e de outros grupos inferiorizados vai concorrer para que esses outros sejam vistos em suas capacidades humanas e de cidadania. Serão reconstruídos nos outros grupos os sentimentos de respeito, solidariedade e interação com esses grupos subalternizados com fins ideológicos de controle social. Haverá uma unidade entre os diversos grupos subalternizados, indiferentemente da cor da sua pele, da textura dos seus cabelos, dos seus traços fenotípicos, da sua faixa etária, do seu gênero, da sua diferença de direção sexual, entre outras, e aí então poderemos pensar em um projeto de sociedade onde a maioria organizada se constituirá de direito e de fato em gestora do Estado, sem retaliações e exclusões das minorias.

REFERÊNCIAS

- ADE, Femi Ojo. O Brasil: paraíso ou inferno para o negro? In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Salvador: Ceao; Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 35-50.
- AGIER, Michel. As mães pretas do Ilê Aiyê: nota sobre o espaço mediano da cultura. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao: Edufba, n. 18, p. 189-203, 1996.
- ALONSO, Andrade Maria Antônia. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A-B Editora, 1998. p. 141-149.
- ANDERSON, Robert Nelson. O mito de Zumbi: implicações culturais para o Brasil e para a diáspora africana. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 17, p. 99-119, 1996.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2000.
- ARAÚJO, Maria do Carmo. Os negros refazem o carnaval: comunicação e cultura no processo de afirmação da etnia. In: LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996. p. 150-170.
- ARNHALD, Nelci T. Homenagem aos irmãos negros. **A Notícia**, p. 22, 13 maio 1988.
- ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- AVERBUCK, Lígia M. Leitura e ideologia. **Revista Leitura: teoria e prática**, v. 2, n. 2, p. 12-14, out. 1983.
- AZEVEDO, Dirce Guedes de. (Org.). **Festa das palavras**. São Paulo: FTD, 1992. Livro 1.
- AZEVEDO, Maria Stella. **Meu tempo é agora**. São Paulo: Oduduwa, 1993.
- AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira**. Salvador: Edufba, 1996.
- BACELAR, Jéferson. A frente negra na Bahia. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao: Edufba, n. 17, 1996.

- _____. **Ser negro em Salvador.** Salvador: Ianamá, 1989.
- _____.; CAROSO. Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAQ, 1999.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 54-55, nov. 1987.
- _____. **Socialização e relações raciais:** um estudo da família negra em Campinas. São Paulo: FFCH/USP, 1983.
- BARBOSA, Márcio (Org.). **Frente negra brasileira:** depoimentos. São Paulo: Quilombohoje: Fundo Nacional da Cultura, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco.** São Paulo: Ática, 1998.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **As etapas do doutorado.** Salvador: UNEB, 1994.
- _____. **Universidade e multiversidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- BOGDAN. Robert; BIKLEN. Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRAGA, Júlio. **Na gamela do feitiço:** repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Salvador-Ba: Ceao/Edufba, 1995.
- BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA Isabella (Org.). **Porta de papel:** alfabetização -cartilha. Edição renovada. São Paulo: FTD, 1994a.
- _____. **Viva vida.** São Paulo: FTD, 1994b. 4 série.
- BRAGANÇA, Angiolina et al. **Porta de papel.** São Paulo: FTD, 1993. 2 série.
- _____. _____. Edição renovada. São Paulo: FTD, 1996. 4 série.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Art.o 7º.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciclos do Ensino Fundamental**, 3º, 4º: temas transversais. Brasília, 1998b.

CARDOSO, Edson Lopes. **Bruxas, espíritos e outros bichos**. Belo Horizonte: Mazza, 1992.

CARNEIRO, Sueli. Uma guerreira contra o racismo. **Caros amigos**, São Paulo, ano 3, n. 35, p. 24, fev. 2000.

CASTRO, Nadya Araújo; BARRETO Vanda Sá (Org.). **Trabalho e desigualdade raciais**. São Paulo: AnaBlume; Salvador: A Cor da Bahia, 1998. p. 131-157.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CONCEIÇÃO, Fernando. Qual a cor da imprensa? In: OLIVEIRA, Dijaci David de. et al. (Org.). **A cor do medo**. Brasília: UNB: UFG: MNDH, 1998. p. 153-161.

CONCEIÇÃO, Jônatas. **Zumbi é o senhor dos caminhos**: miragem de Engenho. Salvador: Irdeb, 1984.

COSTA. Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

COUCEIRO, Solange M. **O negro na televisão de São Paulo**: um estudo das relações raciais. São Paulo: FFCH: USP, 1983.

CRISTINA, Tereza; FRANCO, Ângela; CARVALHO, Hêde. **Descobrimos e construindo**. Belo Horizonte: Lê, 1995. Livro 1.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chaga, n. 63, p. 51-53, nov. 1987.

CUTI, Silva. ... **E disse o velho militante**: José Correia Leite. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

- D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, Salvador: FFCH/UFBA, n. 19-20, p. 165-182, 1997.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloísa Taller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DURKHEIM, Émile. **Da visão do trabalho social**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges, Silvana Vieira. São Paulo: Editempo: Unesp, 1997.
- FELIX, Anísio. **Filhos de Gandhi**: a história de um afoxé. Salvador: Gráfica Central, 1988.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, Dagoberto José; FONSECA, Nilde Antonia da S. A presença-ausência afro-brasileira: escola e livro didático. In: SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. (Org.). **Uma dívida, muitas dívidas**: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Atabaque, 1988. p. 131-152.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 18. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FRANCISCO, Dalmir. Yemanjá: ethos, ética e sociabilidade. In: LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996. p. 106-125.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- FRIZOTTI, Heitor. A dívida com a fé e a religião do povo negro. In: SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. **Uma dívida, muitas dívidas**: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Atabaque, 1988. p. 63-76.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

- GODI, Antonio Jorge Victor dos Santos. A música no processo de legitimação da cultura negra contemporânea. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Ceao, 1999. p. 273-284.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GONÇALVES, Luís Alberto de O. A discriminação racial na escola. In: MELLO, Regina Lúcia C. de.; COELHO, Rita de Cássia F. (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: MEC/FAE; IRHJP, 1988. p. 59-62.
- GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GREGOLIN, Maria do Rosário; GHIROLDELO, Claudete Moreno. (Org.). **Da palavra ao mundo: comunicação e linguagem**. São Paulo: Atual, 1995. Livro 1.
- _____. _____. São Paulo: Atual, 1994. Livro 4.
- GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). 4. ed. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumento pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao: Edufba, n. 18, p. 235-261, 1996.
- _____. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Salvador: Novos Toques, 1998.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Iuperj; Vértice, 1988.
- JACCHIERI, Carlos. **Oráculo do candomblé dos Ìyànu**. São Paulo: Lemos, 1997. p. 23-26.
- JACOB, Maria Marta; ANTONELLO, Aparecida M. **Da escola para a vida**. Belo Horizonte: Lê, 1996. v. 1.

- JODELET, Denise. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1969.
- KITAHARA, Satomi Tanako. Os comportadinhos na casa dos Gaijins. In: OLIVEIRA, Dijaci David et al. (Org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: UNB; Goiânia: UFG, 1998. p. 127-147.
- JIMA, Paulo César. Pedante é uma palavra que só existe para ser usada contra crioulo. In: COSTA, Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 205-209.
- LIMA, Normandia; RIOS, Dermival. **A descoberta da Comunicação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1995. 2 série.
- LIMA, Vivaldo da Costa. Sobre a tradição africana na Bahia. In: ELBEIN, Joana (Org.). **Nossos ancestrais e o terreiro**. Salvador: Secneb: EGBA, 1997. p. 33-38.
- LODY, Raul. Oxé de Xangô: um estudo de caso da cultura material afro-brasileira. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 14, p. 15-21, 1983.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUWAL, Babatunde. A arte pela vida: a vida pela arte. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 14, p. 41-59, 1983.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Secneb: CED: UFBA, 1995.
- _____. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983a.
- _____. **Do tronco ao Opa Exin**. Salvador: Secneb, 1983b.
- _____. Racismo, cidadania e a legitimação da tradição africano-brasileira In: LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996. p. 35-48.
- LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996.
- MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opó Afonjá**. Salvador: Edufba, 1999.
- MARTINS, Heitor. Luís Gama e a consciência negra na literatura. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 17, p. 87-97, 1996.

MATORY, J. Lorand. Homens montados: homossexualidade e simbolismo da possessão nas religiões afro-brasileiras. In: REIS, J. J. (Org.). **Escravidão e invenção da liberdade**: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 215-231.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINKA, Jamu. Zumbi. **Cadernos Negros**, São Paulo: Editora Quilombhoje, n. 1, p. 38-39, 1978.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In DAYRELL. Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e a cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 77-84.

MORAES, Lídia Maria de. **Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997a. 3 série.

_____. _____. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997b. 1 série.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A-B, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Os basanga de Shaba**: um grupo étnico do Zaire. São Paulo: FFCH/USP, 1986a. p. 237-314. (Ensaio de Antropologia Geral).

_____. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996. p. 49-58.

_____. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986b.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Tem gente obtendo vantagens com o debate da questão racial. In: COSTA, Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 194-198.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa; SANTOS, Sales Augusto dos. A cor do medo: o medo da cor. In: OLIVEIRA, Dijaci David et al. (Org.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: UNB; Goiânia: UFG, 1998. p. 37-60.

OLIVEIRA, Eduardo. Zumbi dos Palmares. **Cadernos Negros**, São Paulo: Editora Quilombhoje, n. 1, p. 19, 1978.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIXÃO, Idelzuita Rabelo. Mimbó: a educação do quilombo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 113-114, nov. 1987.

PASSOS, Célia Passos; SILVA, Zeneide. **Eu gosto de ler e escrever**. São Paulo: Nacional, 1996. Cartilha.

PEREIRA, Aparecida; SILVA, Ana Célia da. **Da palavra ao texto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996a. v. 1.

_____. _____. São Paulo: Editora do Brasil, 1996b. v. 2.

PEREIRA, João Batista Borges. A criança negra identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 41-45, nov. 1987.

PIRES, José Maria. “Outra teria sido a sorte dos negros trazidos da África se a igreja daquele tempo, subvertendo a ordem constituída...”

In: COSTA, Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 233-239.

PRANDI, Reginaldo. Nas pegadas dos Voduns. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 19-20, p. 109-133, 1997.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

_____. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

REIS, João José. Um balanço dos estudos sobre as revoltas escravas da Bahia. In: _____. **Escravidão e invenção da liberdade**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988. p. 87-140.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Uma história da liberdade. In: _____. (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 9-25.

REIS, João José. Introdução. In: _____. **Escravidão e invenção da liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 9-14.

REIS, João José. Resistência escrava na Bahia: “Poderemos brincar, folgar e cantar...”: o protesto escravo na América. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao, n. 14, p. 107-123, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. Trajetórias escolares de brancos e negros. In: MELLO, Regina Lúcia C. de.; COELHO, Rita de Cássia F. (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo-Horizonte: MEC/FAE; IRHJP, 1988. p. 27-51.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÃO PAULO. Escola de Comunicação e Artes. Disponível em: <<http://www.eca.usp.com.br>>.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANTOS, Deoscoredes Maximiliano (Mestre Didi). “A cultura negra continua nas mãos dos seus donos...”. In: COSTA, Haroldo. **Fala crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 254-261.

SANTOS, Martha Maria R. Rocha dos. Igualdade de gênero, diferença de cor: a trajetória de duas chefes de família na RMS. In: CASTRO, Nadya Araújo; BARRETO, Vanda Sá. **Trabalho e desigualdade raciais**. São Paulo: AnnaBlume; Salvador: A cor da Bahia, 1998. p. 196-217.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

SCHABER, Petra. Ascensão social do negro-mestiço através de grupos culturais em Salvador: o exemplo do Olodum. In: BACELAR Jéferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Ceao, 1999. p. 51-68.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 13-24.

_____. **A Discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA; Centro de Estudos Afro Orientais, 1995a.

_____. A Discriminação racial nos livros didáticos. In: MELLO, Regina Lúcia C. de.; COELHO, Rita de Cássia F. (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: FAE: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988a. p. 91-96.

_____. A Escola e a ideologia das aptidões. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 10 maio 1989a.

- _____. Estudos africanos: a luta continua. **Jornal do MNU**, Salvador: MNU, p. 5, jun./ago. 1989b.
- _____. Estudos Africanos nos currículos escolares. In: CONCEIÇÃO, Jônatas (Org.). **Movimento Negro Unificado -1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Parma, 1988b.
- _____. A ideologia do branqueamento no Brasil. **Revista GBÂLÀ**, Aracaju, n. 2, p. 7-12, 1996a.
- _____. Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP: Estação Ciências, 1996b. p. 141-145.
- _____. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989c.
- _____. Ideologia do Embranquecimento. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Org.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1996c. p. 25-31. (O pensamento negro em educação, n. 1).
- _____. Introdução aos Estudos Africanos: primeiros passos. **Nêgo**, Salvador: MNU, n. 14, p. 9, abr. 1988c.
- _____. Introdução aos Estudos Africanos: uma luta de muitos anos. **Nêgo**, Salvador: MNU, n. 9, p. 7, nov. 1985.
- _____. Meninos de rua. **Movimento Negro Unificado**, Salvador, n. 11, p. 8-10, out. 1986. Boletim.
- _____. “Miss” Afro-Bahia, Nego. **Boletim do Movimento Negro Unificado**, Salvador: MNU, n. 3, p. 8, out. 1982a.
- _____. Movimento Negro e Ensino nas Escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, Petronilha G. e; BARBOSA, Lucia M. de A. **O pensamento negro em Educação no Brasil**. São Carlos SP: Edufscar, 1997. p. 31-39.
- _____. O negro na escola. **Jornal de Sapeaçu**, n. 21, p. 7, dez. 1994a.
- _____. O Negro na escola. **A Tarde**, Salvador, p. 8, 26 nov. 1994b. Caderno A.
- _____. O negro na escola brasileira. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador: Governo do Estado, 6 jun. 1989d.

_____. “Para não esquecer”. **Boletim do Movimento Negro Unificado**, Salvador: MNU, n. 2, p. 7, 1982b.

_____. Poemas: Mania, O Zé 1, O Zé 2, Bebê a Bordo. In: CONCEIÇÃO, Jônatas; BARBOSA, Lindinalva (Org.). **Quilombos de palavras: a literatura dos afro-descendentes**. Salvador: Ceao, 2000. p. 57-64.

_____. Projeto de Pesquisa Estereótipos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 96-97, nov. 1987a.

_____. Quem tem medo de História da África? **Nêgo**, Salvador, n. 2, p. 8, maio 1987b. p. 8.

_____. Quilombo dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa. **Revista da FAEEBA**, Salvador: Uneb, ano 4, n. 4, p. 173-182, jul./dez. 1995b.

_____. Religo-religare: diversas formas de união ao mesmo Criador. **A Força das raízes**, Salvador, p. 49-50, 1996. p. 49-50. Cadernos de educação do **Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê**

_____. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: QUEIROZ, D. M. et. al. (Org.). **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2000. p. 97-130. (Novos Toques, n. 4).

_____. O Zé e Bebê a bordo. **Cadernos Negros**, São Paulo: Quilombhoje, v. 19, p. 20-21, 1996. Poemas Afro-Brasileiros.

SILVA, Antônio Cuti. **E disse o velho militante...: José Correia Leite**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

SILVA, Consuelo Dore. **Negro, qual o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Edilson Marques da. **Negritude e fé: o resgate da auto-estima**. São Paulo: [s.n.], 1998.

SILVA, Jônatas Conceição da. História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: REIS, João José (Org.). **Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 275-288.

_____. **Vozes quilombolas: uma poética brasileira**. Salvador: Edufba: Ilê Aiyê, 2004.

_____. Zumbi é o senhor dos caminhos. In: _____. **Miragem de engenho**: poemas. Salvador: IRDEB, 1984. p. 34.

SILVA, P. B. G. e. Cultura negra e experiências educativas. In: MELLO, Regina Lúcia C. de.; COELHO, Rita de Cássia F. (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: MEC/FAE: IRHJP, 1988. p. 101-109.

_____. Projetos educacionais: prioridade dos brasileiros descendentes de africanos. In: SOUZA JÚNIOR, Vilson Caetano de. (Org.).

Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Atabaque, 1998. p. 153-159.

_____. Socialização e formação de identidade: anotações para discutir a questão a partir do ponto de vista do Movimento Negro. In: TRIUMPHO. Vera (Org.). **Rio Grande do Sul**: aspectos da negritude. Rio Grande do Sul: Martins Livreiro, 1991. p. 177-187.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Lonan**. Belo Horizonte: Mazza, 1998.

_____. Ancestralidade e contemporaneidade de organizações de resistência afro-baiana. In: COLÓQUIO SOBRE O PODER LOCAL, 6., 1996, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, Escola de Administração, 1996a. p. 321.

_____. Continuidade e desconstrução da saga negra no Brasil. In: ENCONTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, ORGANIZAÇÕES, 23., 1996, Angra dos Reis. [**Anais...**], Angra dos Reis, RJ: Enanpad, 1996b.

_____. Ilê Aiyê: uma dinâmica na perspectiva cultural afro-brasileira. In: KABENGELE Munanga (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP/Estação Ciências, 1996c. p. 157-165.

_____. Iyámi, Iyá Agbas: dinâmica da espiritualidade feminina em templos afro-baianos. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro: UFRJ: UERJ, v. 3, n. 25, p. 436-445, 1995.

_____. Organizações étnicas: reconstrução de contexto de africanidade na Bahia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O PODER LOCAL, 7., 1997, Salvador. **Cadernos de Resumos**. Salvador: NPGA/UFBA, 1997. p. 90.

SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. **Afro-Ásia**, Salvador: CEAO, n. 17, p. 57-71, 1996.

SPINK, M. G. (Ed.). **O conhecimento do cotidiano**: o conhecimento das representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Candomblé e a (re)invenção de tradições. In: BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Faces da tradição afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999. p. 131-140.

TELLES, Edward E. Identidade racial, contexto urbano e mobilização política. **Afro-Ásia**, Salvador: Ceao/Edufba, n. 17, p. 121-138, 1996.

TRAVASSOS, Sônia Duarte. Negros de todas as cores: capoeira e mobilidade social. In: BACELAR. Jeferson; CAROSO. Carlos (Org.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999. p. 261-271.

TRIUMPHO, Vera et al. (Org.). **Rio Grande do Sul**: aspectos da negritude. Florianópolis: Martins Livreiro, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Política e relações raciais**: os negros e as eleições paulistas de 1982. São Paulo: FFCH/USP, 1986.

VENTURA, Roberto. A saga da cana de açúcar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16-17, 2000. Caderno mais.

APÊNDICES

APÊNDICE A

RELAÇÃO DOS LIVROS CONSTITUINTES DA ANÁLISE DA PESQUISA

a) Editora FTD

AZEVEDO, Dirce Guedes de. Festa das Palavras. Livro 1. São Paulo, 1992.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. Porta de papel: alfabetização/cartilha. Edição renovada. São Paulo, 1994.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. Viva vida. 4ª série. São Paulo, 1994.

BRAGANÇA, Angiolina et al. Porta de papel. 2ª série. São Paulo, 1993.

BRAGANÇA, Angiolina et al. Porta de papel. 4ª série. Edição renovada. São Paulo, 1996.

b) Editora Ática

MORAES, Lídia Maria. Língua portuguesa. 1ª série. 4. ed. São Paulo, 1997.

MORAES, Lídia Maria. Língua portuguesa. 3ª série. 4. ed. São Paulo, 1997.

c) Editora do Brasil S. A.

LIMA, Normandia; RIOS, Dermival. A descoberta da comunicação. 2ª série. São Paulo, 1995.

PEREIRA, Aparecida; SILVA, Ana Célia. Da palavra ao texto. São Paulo, 1996. v. 1.

PEREIRA, Aparecida; SILVA, Ana Célia. Da palavra ao texto. São Paulo, 1996. v. 2.

d) Atual Editora

GREGOLIN, Maria do Rosário; GHIALDELO, Claudete Moreno. Da palavra ao mundo. Livro 1. São Paulo, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário; GHIRALDELO, Claudete Moreno. Da palavra ao mundo. 4ª série. São Paulo, 1994.

e) Editora Lê

FRANCO, Ângela; CARVALHO, Hêde; CRISTINA, Tereza. Desco-brindo e construindo. Livro 1. Belo Horizonte, M.G., 1996.

JACOB, Maria Marta; ANTONELLO, Aparecida M. Da escola para a vida. Belo Horizonte, M. G.: Editora Nacional, 1996. v. 1.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. Eu gosto de ler e escrever: alfabeti-zação. São Paulo, 1996.

APÊNDICE B

A METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia, nessa investigação, vinculou pensamento à ação e teoria à prática. Compreendida como algo mais do que técnicas e instrumentos, como uma articulação entre os conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 1994), incluindo as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas, ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

Nos caminhos percorridos para desenvolver esse trabalho, a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, centrada no tratamento metodológico da dimensão qualitativa da realidade social (DEMO, 1995). A pesquisa qualitativa preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Contudo, os dados qualitativos não se opõem, são complementares, uma vez que a realidade por eles abrangida interage dinamicamente (MINAYO, 1994).

Busquei na hermenêutica, como a arte de interpretar textos e, sobretudo, a comunicação humana, o sentido oculto dos textos, uma vez que no contexto pode haver mais do que no texto, assim como, no processo das entrevistas, ajudou-me a atentar não só para o que foi dito, mas igualmente para o que não foi dito, uma vez que ela “é a metodologia da interpretação, ou seja dirige-se a compreender formas e conteúdos da comunicação humana em toda a sua complexidade e simplicidade” (DEMO, 1995, p. 240), substituindo a relação sujeito e objeto pelo diálogo.

A fenomenologia, por sua vez, ajudou-me a melhor compreender a realidade social em sua intimidade, enfatizando a interpretação da vida cotidiana e extraíndo o bom senso como a inteligência do senso comum.

Utilizando a abordagem qualitativa desenvolvi as técnicas de análise de conteúdo ou documental, para analisar os textos e ilustrações dos livros selecionados, e a entrevista, para identificar junto aos autores dos textos e ilustrações, os fatores determinantes das transformações da representação do negro.

A análise de conteúdo pode também caracterizar-se como documental, uma vez que nela se procura identificar informações factuais nesse objeto, a partir de questões e hipóteses (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ela surgiu no início desse século, nos Estados Unidos, e é compreendida atualmente como um conjunto de técnicas. Para Demo (1995), a análise de conteúdo pode ser aplicada para verificação de hipóteses e/ou questões, visando descobrir o que está atrás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Podemos também utilizá-la para analisar obras de um romancista, para verificar seu estilo e sua personalidade, para

analisar depoimentos e textos de livros didáticos e para o desmascaramento de ideologias subjacentes. (GOMES apud MINAYO, 1997)

Segundo Demo (1995), a análise de conteúdo não se refere ao conteúdo de um discurso redigido formalmente. Refere-se em si a conteúdo da prática, relegando a plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva. Demo aponta para os problemas reais de conteúdo. Identifica como tal a implicação histórica concreta da vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas do dia-a-dia, os fins a serem perseguidos, os resultados obtidos, e assim por diante. Para esse autor, a análise de conteúdo vai além das fichas, dos relatórios, das gravações, que ele vê como instrumento, vestimentas, aparências. Vai, de uma forma hermenêutica, ler nas entrelinhas, porque muitas vezes o que está na entrelinha é precisamente o que se queria dizer. Por outro lado, recomenda as formalizações porque “são passos normais do tratamento científico”, e que se veja a forma não como uma finalidade, mas como um passo metodológico.

Na entrevista, definida como

[...] uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações sobre a outra [...]. (MORGAN apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134),

procurei atentar para as formas de linguagem, tal como gestos, expressões faciais, que forneceram outras informações não presentes na linguagem oral.

A análise dos dados foi realizada utilizando alguns conceitos clássicos, que orientam a compreensão do fenômeno pesquisado, dando-lhes o sentido que a situação da pesquisa exige, “uma vez que não podemos desconsiderar na metodologia da ciência objetiva, os avanços meritórios para o desenvolvimento do conhecimento” (TRIVIÑOS, 1992, p. 41).

Com a intenção de identificar nos textos e ilustrações do livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos, as transformações da representação social do negro, utilizei a

técnica de análise de conteúdo, que se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, para desvendar ideologias que à primeira vista não se apresentam claras (TRIVIÑOS, 1992, p. 160), cuja análise faz inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.

O UNIVERSO DA PESQUISA

Os livros escolhidos para a análise foram editados na década de 90, no período de 1994 a 1998, e foram adotados por professores da escola pública estadual Cel. Paulino Carlos, da cidade de São Carlos, em São Paulo. Através de entrevista informal com esses professores, obtive os títulos de 15 livros que foram analisados, utilizando como unidade de registro os textos e ilustrações dos livros indicados, apoiando-me em indicadores preestabelecidos a partir da teoria e empiria das pesquisas realizadas anteriormente. A partir da análise, classifiquei e categorizei os dados encontrados. Realizei uma descrição quantitativa da análise dos dados ou materiais obtidos, uma vez que essas dimensões estão em íntima relação. (TRIVIÑOS, 1992, p. 173)

Os livros analisados que apresentaram uma maior frequência de transformações da representação social do negro foram reavaliados a partir dos três aspectos fundamentais em análise de conteúdo, que são os resultados alcançados nos estudos, a fundamentação teórica e a experimentação anterior das outras investigações (TRIVIÑOS, 1992, p. 173). Esses livros, em número de cinco, foram editados pela FTD e escritos e ilustrados por autores de São Paulo, Minas Gerais e Brasília (APÊNDICE C), os quais foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa, que teve por objetivo identificar os determinantes das transformações da representação social identificados na primeira etapa da pesquisa, nos textos e ilustrações dos livros analisados.

A segunda etapa iniciou-se pela localização, aproximação, envio de questionários e entrevistas com os autores dos textos e ilustrações dos cinco livros que apresentaram uma maior frequência de transformação da representação social do negro.

Através de contatos com a editora dos livros, a FTD, localizei os telefones dos autores dos textos e das ilustrações dos livros da amostra da pesquisa. Fiz contatos telefônicos com eles, solicitei seus endereços e enviei os questionários da pesquisa, com a finalidade de, através das respostas às questões, orientar o desenvolvimento da entrevista semiestruturada, a ser elaborada como um segundo instrumento de coleta de dados. “Neste sentido, as suas respostas devem ser conhecidas e interpretadas antes da aplicação dos outros instrumentos”. (TRIVIÑOS, 1992, p. 171)

As respostas às perguntas do questionário permitiram vislumbrar, em parte, os fundamentos teóricos e empíricos que norteiam a prática dos autores e ilustradores.

De acordo com os passos de interpretação previstos por Triviños (1992, p. 172), elaborei uma listagem das respostas, que permitiu sua classificação por perguntas. A análise preliminar dessa listagem permitiu identificar e selecionar as questões que guiaram a entrevista semiestruturada.

O material dos questionários, bem como das entrevistas realizadas posteriormente, classificado sob o escopo das teorias encontradas no estudo das respostas dos sujeitos, permitiu elaborar um esquema de interpretação e de perspectiva dos fenômenos estudados (TRIVIÑOS, 1992, p. 173).

Concluída a análise dos questionários, elaborei o roteiro das entrevistas, a partir das questões centrais da pesquisa e das respostas dos questionários. Em seguida, telefonei para os autores, comunicando o meu período de permanência em São Paulo (30/09 a 07/10/99) e solicitando data e horário para realizar as entrevistas.

Elas foram realizadas, por gentileza dos entrevistados, no hotel onde fiquei hospedada, no Centro de São Paulo, e foram precedidas por um momento de troca de informações pessoais e do objeto de estudos. No processo da entrevista, procurei evitar todo e qualquer juízo e classificação e abandonar pressupostos, bem como fiquei atenta aos preconceitos, idéias prontas e ideologias que podem determinar o meu modo de ser e compreender o mundo, as pessoas, as coisas (HURSSSEL apud SILVA, P., 1978).

Os registros foram feitos através de fitas magnéticas, transcritas logo após o término das entrevistas.

A BUSCA E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização dos dados obtidos através dos instrumentos, questionários e entrevistas foi feita sob a forma de descrição, que é uma reflexão sobre o que foi experimentado e como foi experimentado.

A transcrição da fitas foi feita por uma auxiliar da pesquisa. A descrição dos resultados seguiu os seguintes passos, de acordo com Giorgi (apud SILVA, P., 1978): leitura da transcrição, para captação do seu sentido global; releitura, procurando identificar unidades de significado, ou seja, os fatores determinantes das transformações das representações; reavaliação dessas unidades de significado, para identificar a frequência dos determinantes de transformações e, por fim, organização das unidades de significado, numa síntese que expressou a diversidade e a frequência dos determinantes das transformações.

A síntese e os resultados da segunda etapa da pesquisa constituem a descrição do fenômeno investigado. Essa síntese, bem como a de cada uma das entrevistas, teve como eixo as questões centrais da pesquisa e incluiu os dados ou materiais de todas as entrevistas.

Para analisar esses dados, apoiei-me no referencial teórico norteador da prática dos autores, que oferece algumas categorias para reflexão, auxiliando na explicação do ponto central da investigação.

EM BUSCA DOS DADOS RELATIVOS À TRANSFORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO (A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA)

No primeiro semestre do ano de 1998, matriculei-me como aluna especial na disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos, ministrada pela Profa. Dra. Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo. Nessa oportunidade, desenvolvi a primeira etapa da investigação. Por solicitação dessa professora, fui conduzida pela Profa. Dra. Célia Cota, também do Programa de

Pós-Graduação da UFSCar, à Delegacia de Ensino de São Carlos, de onde fui encaminhada ao Diretor da Escola Estadual Cel. Paulino Carlos. Explicitando meus objetivos, obtive do Diretor permissão para realizar a pesquisa naquele estabelecimento de ensino.

Através de uma consulta aos professores, obtive os títulos de 15 livros que foram ou estavam sendo utilizados pelas professoras da escola, no período de 1998. Realizei uma análise desses livros apoiando-me nas referências das pesquisas anteriores, já mencionadas. Os dados obtidos na análise foram classificados e catalogados. Elaborei um quadro de frequência e descrição das categorias e subcategorias (APÊNDICE D), a partir dos dados obtidos na análise das unidades do objeto de investigação, quais sejam, os textos, os exercícios e as ilustrações dos livros em questão, bem como um quadro de localização das categorias e subcategorias dos livros, por página (APÊNDICE E). A partir dessa análise, selecionei cinco livros, os quais apresentaram uma maior frequência da transformação da representação do negro nos seus textos e ilustrações, que se constituíram na amostra da pesquisa.

APÊNDICE C

RELAÇÃO DOS LIVROS QUE SE CONSTITUÍRAM EM AMOSTRA DA PESQUISA:

Editora FTD

BRAGANÇA, Angiolina. **Carpaneda Isabella**. Viva Vida, 4ª série, São Paulo, 1994.

AZEVEDO, Dirce Guedes de. **Festa das Palavras**, livro 1, São Paulo, 1992.

BRAGANÇA, Angiolina et ali. **Porta de Papel**, 4ª série, edição renovada, São Paulo, 1996.

BRAGANÇA, Angiolina et ali. **Porta de Papel**, 2ª série, São Paulo, 1993.

BRAGANÇA, Angiolina. Carpaneda Isabella. **Porta de Papel**, alfabetização/cartilha, edição renovada, São Paulo, 1994.

APÊNDICE D

FREQUÊNCIA E DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA TEXTO / ILUSTRAÇÃO
Humanização: Sem caricatura	Crianças, jovens e adultos negros com traços sem exageros ou deformações	0/161
Menção positiva à criança negra	Menino negro descrito como criança, e bebê negro ilustrado de forma positiva	1/1
Ausência de representação estereotipada de certos animais negros associados à representação estereotipada do negro	Animais como o porco e o macaco ilustrados sem traços que os assemelhem à criança e adultos negros	0/4
Criança negra com nome próprio	Crianças, jovens e adultos com prenome. Não denominados pela cor da pele e por adjetivação	15/0 5/5
Com constelação familiar	(Criança negra com família constituída por pai, mãe e avó)	0/192
Com status so- cioeconômico de classe média	Com vestuário, habitação, ocupa- ção, lazer e hábitos de classe média	216/216

Assimilação	Personagens negros ilustrados com traços fisionômicos não característicos da sua raça/etnia, hábitos, atitudes e status socio-econômico de classe média	0/187
Em interação com outros povos/etnias	Crianças, jovens e adultos negros interagindo em situações diversas com brancos e amarelos	13/34
Prática de atividades de lazer	Crianças negras fazendo piquenique, ouvindo música, brincando de roda, pescando, brincando de pirata, empinando arraia, fazendo clubinho, dançando, comprando disco, ouvindo disco, brincando com o cão, passeando no campo, brincando com patins, lendo e brincando com pássaros	19/24
Em minoria nas ilustrações com 3 e mais de 3 personagens	Personagens negros ilustrados em minoria nos grupos ilustrados com 3 e mais de 3 personagens	0/38
Localização no espaço em primeiro e segundo lugares e no centro das ilustrações	Crianças, jovens e adultos negros situados nas ilustrações de grupo em primeiro e segundo lugares e no centro	0/38
Diversificação de papéis e funções		
Mulher negra	Descrita e ilustrada como mãe	2/5
	Descrita como empresária	5/0
	Ilustrada como estudante	0/2
	Tratada como senhora por pessoas não pertencentes à sua família	4/0
	Velha senhora negra desempenhando papel de avó	2/2

Homem negro	Desempenhando papel de pai	1/1
	Herói negro – Zumbi dos Palmares descrito e ilustrado	1/1
	Atleta negro – jovem negro disputando corrida olímpica	1/1
Domésticas não negras	Babá e cozinheira brancas	0/1
Trabalhadores braçais não negros	Homens brancos realizando funções braçais	0/2
Frequência à escola	Crianças negras indo para a escola, na escola, na sala de aula e estudando	5/5
Prática de boas ações	Crianças e jovens negros praticando ações consideradas positivas	5/3
Adjetivação positiva	Criança negra adjetivada como trabalhadora, corajosa, educada, boa estudante, batalhadora.	8/0
	Homem negro adjetivado como cidadão. Cabelo preto descrito como cabelo cor de ébano	8/0

APÊNDICE E

A DESCRIÇÃO, POR PÁGINA, DA FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES DOS QUINZE LIVROS ANALISADOS

A descrição, por página, da frequência das categorias e subcategorias, teve por objetivo identificar cada categoria e suas subcategorias, construídas a partir da análise dos dados, nas páginas de cada livro analisado. As subcategorias sem caricatura e com status econômico de classe média, devido às suas altas frequências, não foram localizadas nos livros por página.

HUMANIZAÇÃO E SUAS SUBCATEGORIAS:

- **Menção positiva à criança negra:**

Subcategoria identificada nos livros Festa das palavras (p. 60); Porta de papel, (p. 151); Porta de papel, 4ª série (p. 274); Da palavra ao mundo, 4ª série (p. 23).

- **Criança negra com nomes próprios:**

Essa subcategoria esteve presente nos livros Festa das palavras, livro 1 (p. 4, 60, 61, 62 e 93); Porta de papel, cartilha (p. 45, 46, 55, 67, 87, 94, 115, 123, 126, 148, 152, 160, 163 e 167); Da palavra ao mundo, livro 1 (p. 12 e 13); Viva a vida, 4ª série (p. 15 e 198).

- **Representação de certos animais negros não associada à representação estereotipada do negro:**

Essa subcategoria foi identificada nos livros Festa das palavras, livro 10 (p. 37 e 86); Da palavra ao mundo, livro 1 (p. 88 e 93); Descobrimos e construindo (p. 104); Viva vida, 4ª série (p. 52 e 198) e Da escola para a vida. Volume 1.

- **Com constelação familiar:**

Essa subcategoria foi representada nos livros Festa das palavras, livro 10 (p. 60 e 62), Porta de papel, cartilha (p. 46, 138 e 160), “Eu gosto de ler e escrever”, alfabetização (p. 659).

- **Em interação com outros povos/etnias:**

Essa categoria foi representada nos livros Festa das palavras (p. 41, 66, 95, 99, 100, 104, 157, 173); Porta de papel 4ª série (p. 81, 93, 95, 100, 198, 236, 246); Porta de papel, 2ª série (capa, p. 157, 160, 161); Da palavra ao texto, volume 01 (p. 4, 18, 21, 76); Da palavra ao texto, volume 02 (p. 4); Da palavra ao mundo, 4ª série (capa, 23, 29, 52, 189); Eu gosto de ler e escrever, alfabetização (171, 247, 261); Viva vida, 4ª série (p. 10, 101, 102, 195).

- **Práticas de atividades de lazer:**

Identificada nos livros Festa das palavras, livro 01 (41, 66, 100, 104, 137, 157); Porta de papel, cartilha (87, 106, 118, 148,

163) Porta de papel, 4ª série (45, 46, 93, 95, 100, 195, 200, 265); Porta de papel, 2ª série (60, 161, 167), Língua portuguesa, 1ª série (73); Da palavra ao texto, volume 01 (4, 18, 21, 73, 76); Da palavra ao texto, volume 02 (1, 4); Da palavra ao mundo 4ª série (01, 07, 23, 29, 198); Eu gosto de ler e escrever, alfabetização (65, 171, 261); Viva vida, 4ª série (10, 101, 102, 171).

- **Em minoria nas ilustrações com 3 ou mais personagens:**

Essa categoria esteve representada nos livros Festa das palavras, livro 01 (66, 104, 157, 100, 147); Porta de papel, 4ª série (45, 46, 74, 93, 95, 100, 200); Porta de papel, 2ª série (capa, 60, 135, 167); Da palavra ao texto, volume 01 (4, 18, 21, 63, 76); Da palavra ao texto, volume 02 (4); Da palavra ao mundo, livro 1 (capa, 12, 13); Descobrimo e construindo, livro 1 (capa); Eu gosto de ler e escrever, alfabetização (capa, 87, 189); Viva vida, 4ª série (10, 171, 195).

- **Localização no espaço em 1º ou 2º lugares e no centro:**

Presente nos livros Festa das palavras, volume 01 (147, 157); Porta de papel, cartilha (capa, 94, 118, 123, 167); Porta de papel 4ª série (45, 46, 74); Porta de papel, 2ª série (capa, 183, 151, 167); Da palavra ao texto, volume 01 (114, 18, 76, 86); Da palavra ao texto, volume 2 (4); Da palavra ao mundo, 1ª série (capa, 50); Da palavra ao mundo, 4ª série (23, 20, 52, 87, 89); Eu gosto de ler e escrever, alfabetização (capa, 261); Viva vida, 4ª série (15, 101, 102, 155, 156, 171, 195).

- **Diversificação de papéis e funções:**

São subcategorias dessa categoria:

- Pai negro: Porta de papel, cartilha (p. 138).
- Herói negro: Porta de papel, 4ª série (p. 134).
- Cidadão: Da palavra ao mundo 4ª série (p. 189).
- Mãe negra: Porta de papel, cartilha (p. 46, 67, 115, 152, 160).
- Negra não doméstica: Porta de papel, cartilha (p. 115, 152).

- Avó negra: Festa das palavras, livro 01 (p. 60, 62), Porta de papel, cartilha (p. 138).
- Negra tratada como senhora: Festa das palavras, livro 01 (60, 62).
- Doméstica não negra: Porta de papel, 2ª série (p. 50), Da palavra ao mundo, livro 1 (p. 74), Da palavra ao mundo, 4ª série (p. 189).
- Trabalhadores braçais não negros: Da palavra ao mundo, livro 1 (p. 301), Viva vida, 4ª série (p. 151, 155, 156).
- **Frequência à escola:**
 Categoria com 10 frequências distribuídas nos livros Festa das palavras, livro 01 (p. 93), Porta de papel, 2ª série (p. 135), Da palavra ao mundo 4ª série (p. 74, 274), Porta de papel, 2ª série (p. 135), Da palavra ao mundo, 4ª série (87, 151, 152), Eu gosto de ler, alfabetização (p. 247), Da escola para a vida, 4ª série (p. 152).
- **Prática de boas ações:**
 Com 8 frequências, 5 nos textos e 3 nas ilustrações nos livros Festa das palavras, livro 01 (p.140), Porta de papel, cartilha (p. 67, 115, 126), Da palavra ao texto, volume 01 (p. 21), Da palavra ao mundo, livro 01 (p. 54), Eu gosto de ler, alfabetização (p. 17).
- **Adjetivação positiva:**
 Com 4 frequências nos livros Porta de papel, cartilha (p. 151), Da palavra ao mundo, 4ª série (p. 189), Viva vida, 4ª série (p. 155, 156).
- **Com poder aquisitivo:**
 Com 3 frequências nos livros Festa das palavras, livro 1 (p. 147), Da palavra ao texto, volume 1 (p. 73), Eu gosto de ler, alfabetização (p. 65).
- **Características fenotípicas específicas, com 7 frequências, nas subcategorias:**
- Cabelo pixaim: Festa das palavras, livro 01, ilustração (p. 66, 104, 147).

- Cabelos com “papelotes”: Porta de papel, 2ª série, ilustração (p. 83).
- Cabelos negros “cor de ébano”: A Cinderela dos bonecos (p. 19).

APÊNDICE F

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA

A escola indicada pela Delegacia de Ensino de São Carlos, em São Paulo, para realizar a pesquisa de campo, foi a Escola Estadual Cel. Paulino Carlos, de ensino regular de 1º grau. Essa escola foi fundada em 01 de abril de 1905, está situada na rua D. Alexandrina, nº. 1087, em São Carlos, SP, CEP 13.560-290. Ela funciona em dois turnos: no primeiro período, no horário das 7 às 12 horas e, no segundo período, no horário das 13 às 18 horas.

O Diretor Geral da escola era o Prof. Walter Blanco (já falecido), o Vice-Diretor era o Prof. Wilson Wady Cury e a Coordenadora Pedagógica era a Profa. Maria de Lourdes Ticianelli Vilas Boas.

O Corpo Docente é constituído por 21 professores, o Corpo Técnico-Administrativo por 10 funcionários e mais 02 funcionários de serviços gerais.

A escola tem 21 classes, com a seguinte distribuição por série e turno:

1ª série: 3 turmas no matutino e três no vespertino;

2ª série: 3 turmas no matutino e 2 no vespertino;

3ª série: 3 turmas no matutino e 2 no vespertino;

4ª série: 2 turmas no matutino e 3 no vespertino.

A clientela, segundo dados estatísticos analisados pela Coordenadora Pedagógica, é majoritariamente constituída por familiares da classe média. Os pais possuem em média dois filhos, residem em casa própria, têm renda familiar em torno de 5 salários mínimos, possuem eletrodomésticos variados e a maioria é usuária

do SUS. Mais de 75% dos pais concluíram o 1º grau. Uma parcela considerável da clientela tem atividades de lazer, viaja nas férias, tem acesso a jornais, revistas e livros.

A escola é também frequentada por crianças oriundas de famílias de baixa renda, em minoria, segundo a Coordenadora, que os classifica como “crianças oriundas de famílias extremamente desestruturadas social, cultural e economicamente”.

Essa situação, segundo a Coordenadora, “torna-se a preocupação norteadora da nossa proposta educacional, onde nos colocamos como responsáveis pela integração social e cultural dessas crianças”.

O último perfil relativo à avaliação dos alunos quanto à evasão, promoção e matrícula, realizada em 1996, apresenta matrícula de 757 alunos; promoção de 658; evasão de 19 alunos, com um total de 99 repetências.

APÊNDICE G

AS ENTREVISTAS COM OS AUTORES DOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES

A dificuldade inicial para realizar as entrevistas, uma vez que as principais editoras e os autores dos livros e das ilustrações estão situados no eixo Sul/Sudeste, era ir até esses autores, que residem na capital de São Paulo (Sérgio Cântara, Jota e Sany) em Bau-rú (Dirce Guedes), em Campinas (Luís Antônio Rodrigues), Belo Horizonte (Edna de Castro) e Brasília (Angiolina e Isabella). Isso foi resolvido em parte, com a aprovação da primeira etapa desse trabalho pela ANPED. Contudo, não consegui entrevistar as autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, em virtude de não encontrá-las nas duas vezes em que estive em Brasília, a convite de instituições, assim como Luís Antônio Rodrigues, não localizado pela editora, talvez porque tenha mudado de endereço, bem como Dirce Guedes, que estava viajando.

No período de 26 a 30 de setembro de 1999, participei da 22ª reunião da ANPED, apresentando, no GT Movimentos Sociais e Educação, o trabalho que se constituiu na primeira etapa desta pesquisa, “As transformações da representação do negro no livro didático de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental”. Terminada a reunião em Caxambu, Minas Gerais, fui para São Paulo, onde permaneci até 07 de outubro, ocasião em que estabeleci contatos telefônicos com os autores dos textos e ilustrações, confirmando as entrevistas previamente marcadas.

A primeira entrevista ocorreu no dia 04 de outubro de 1999, às 20 horas, no Hotel Itamaraty, no Centro de São Paulo, onde me hospedei. O entrevistado, senhor Sérgio de Jesus Cântara, ilustrador dos livros *Porta de Papel*, 2ª e 4ª série, respectivamente, foi gentilíssimo, optando por vir ao meu encontro. Ele é um senhor aparentando ter 50 e alguns anos, louro, quase ruivo, alto magro, simpático e sorridente. As suas respostas explicitaram e ampliaram aquelas do questionário respondido anteriormente por ele. Atribui a forma como representa o negro nas ilustrações à sua formação familiar, onde “nunca houve lugar, por exemplo, principalmente pro tipo de preconceito racial”, aos amigos negros com os quais convive há mais de 30 anos: “são pessoas super-honestas, com um conceito de família espetacular”. Questionado sobre que outros fatores poderiam ter contribuído para a representação mais concreta dos personagens negros, ele citou o filme *Ao mestre com carinho*, “esse filme dá uma lição enorme, né?”. Questionado sobre ter na maioria das representações do seu livro personagens de classe média, em contraste com a realidade, onde o negro é apenas 8 milhões e pouco nessa classe, ele respondeu que,

- Isso é normal. É normal sabe por quê? Meus amigos e amigas da minha filha, que se formou há dois anos em Direito, são todos da classe média. Então, é como eu te digo, é uma coisa que eu vivencio, é uma coisa que eu estou presenciando.

Ainda referindo-se à convivência como fator mais determinante das suas representações do negro, ele citou a convivência com

um indigente da sua rua, que foi escravo e uma vez mostrou-lhe as costas cortadas por chibatadas, causando-lhe horror. Também conheceu na casa dos avós, quando tinha quatro anos de idade, uma senhora negra chamada Maria Xará, que lhe contava história e cozinava como ninguém. Um exemplo, para ele, marcante na família, era o avô materno, português, que fazia coisas surpreendentes.

- Eu me lembro que ele trouxe uma vez pra casa Armando, um rapaz afro-descendente, que ele pegou com 15 anos nas ruas e levou para dentro de casa. Esse Armando foi para a Marinha, virou um excelente cozinheiro e vinha visitá-lo todos os anos.

Admitiu que a cultura, a religião afro, possa tê-lo influenciado de alguma forma. Porém, atribui à convivência e à família a influência maior na representação das suas ilustrações. Evidenciou a liberdade de criação dos personagens concedida pela editora: “o texto já vem pronto. Nós temos que ilustrar o texto”. “A gente tem que fazer o que vem à cabeça”. Fez uma referência importante às representações eurocêntricas ainda vigentes em muitos livros e frequentes nos livros das décadas anteriores: “[...] os nossos modelos geralmente são os de ilustrações européias. E a gente acaba desenhando aquela casinha com chaminé, aquela casa que não existe aqui”.

- A gente que teve de desenhar tudo na vida, a gente que não tem um personagem próprio, que não tem uma certa identidade, a gente que tem de desenhar tudo que aparece, para poder manter a família, então eu acho que a gente acaba também se escorando em muitos modelos europeus de ilustração.

Ele concluiu com uma frase significativa para a nossa reflexão nos caminhos a trilhar na procura da autoestima negra, evidenciando a convivência como um elemento determinante da transformação da representação social estigmatizada e a dificuldade de identificar as diferenças:

- Como eu te disse, sou influenciado pelo convívio. Por gostar sabe? E também por não fazer diferença alguma mediante ser humano, seja alemão, japonês, índio... pra mim todos são iguais.

A segunda entrevista foi realizada no dia 05 de outubro, às 10:30. Recebi no hotel o senhor José Roberto de Carvalho, que trabalha com o pseudônimo de Jota e Sany. Jota é ele, e Sany, sua esposa. Jota é jovem, aparentando ter 39 anos, pele clara, cabelos pretos, grisalhos, magro e muito bonito. É autor de vários livros para-didáticos e o criador da *Turma do barulho*, história em quadrinhos editada pela Abril Cultural. Desenvolve um trabalho de capoeira junto ao grupo *Pro-Angola*, buscando resgatar a origem da capoeira na questão, para ele, a mais importante, a busca dos Orixás, a libertação dos escravos, a identidade negra e suas origens. Identifica a cultura e a sua origem negra, indígena e branca como fatores que influenciam na forma como representa o negro. A sua avó, “de pele morena, queimada”, é descendente de africano escravizado e de índio. O seu avô é de origem holandesa.

- A capoeira faz com que a gente procure pensar melhor na nossa família, quem foi o meu avó, quem foi a minha avó? Quem foi minha bisavó? A capoeira faz a gente buscar as nossas origens, a gente acaba mostrando influências assim super marcantes do negro na vida da gente.

Outro fator que ele aponta como determinante da forma como representa os personagens é a convivência com pessoas de todas as raças.

- Os meus amigos são negros, são árabes, são japoneses. Então, talvez a gente cresça até sem perceber o preconceito racial. Acredita que a profissão de escritor e ilustrador “desenvolva o respeito às coisas”... talvez seja isso.

Atribuí à vivência com a família e aos negros a forma como representa as pessoas. A sua origem de catador de papel nas ruas, junto com as crianças negras:

- Eu acho que foi a vida mesmo, os amigos, os avós, eu acho que a maior influência que eu tenho no meu trabalho é os meus amigos e a minha família.

Disse que as histórias que escreve nos livros são vividas por amigos, por parentes, que para as pessoas são fantasias. Em sua opinião, uma variável importante para o seu trabalho é a espiritualidade.

“O sentimento que passo é muito ligado com a questão da espiritualidade”. Disse que não pinta o negro como minoria. Os vários tons de pele do negro, tidos como mestiços, não aparecem na ilustração devido ao processo gráfico ser ruim, não reproduzir fielmente as cores. Para ele foi difícil, no começo, ilustrar a diversidade,

- porque alguns editores gráficos relutam bastante, porque não estavam acostumados a uma representação desse tipo, mas depois o pessoal gostou muito. Não só na questão de colocar o negro, mas como eu falei colocar também os orientais, colocar outras etnias [...]

Concluiu contando um fato que determina sua dificuldade com as questões da diferença. Contou que, a convite da “Legião da Boa Vontade”, foi à Brasília e lá reuniu crianças árabes, negras e indígenas da região, dividiu-as por faixa etária, colocou um desenho na frente delas e “indiferente de cor, raça ou religião, elas desenharam exatamente igual”. “Indiferente de cor, raça ou religião, as crianças, na sua origem, se comunicam da mesma maneira”. Chegando, a partir desse fato, à seguinte conclusão: “O que eu quero dizer com isso é que alma não tem cor”.

A terceira entrevista foi feita com Edna de Castro, de Belo Horizonte, ilustradora do livro *Festa das palavras*. A dificuldade de acesso à ela levou-me a entrevistá-la por telefone, quando da minha estada em São Paulo, no dia 03 de outubro, à noite. Inquirida sobre o que a levou a representar o negro humanizado e com direitos de cidadão, respondeu que tudo começou a partir dela própria. Usava “touca” pra fazer os cabelos ficarem lisos. Passou a gostar do seu cabelo cacheado e deixou de fazer “touca”. Começou a ir à praia para ficar bem preta; depois deixou de fazer isso para não causar danos à pele. Identificou também como determinante da forma como representa o negro, a realidade brasileira. Disse que desenhou as crianças negras “porque o Brasil é assim, tem gente de toda cor”. “As crianças do Norte/Nordeste são negras, morenas, não são brancas como na TV” Apresentou, com admiração, um fato que traduz a naturalidade do estigma do negro, segundo sua visão, limitado a papéis e funções subalternas: “até as empregadas na TV são bran-

cas”. Por outro lado, a visibilidade dos negros na mídia a influenciou, uma vez que distingue a beleza da voz de Milton Nascimento, que considera “lindo, sensível, criativo, inteligente e maravilhoso”. Acha que tanto os cabelos de Xuxa como os de Djavan são lindos, estabelecendo a beleza na diversidade dos atributos adscritivos.

A quarta entrevista seria realizada com Dirce Guedes, autora do livro *Festa das palavras*. Ela reside em Bauru, município de São Paulo. Devido à dificuldade de ir até lá, e tendo em vista que as respostas dadas ao questionário satisfizeram plenamente as questões encaminhadas, não realizei a entrevista.

APÊNDICE H

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

Após várias tentativas de agrupamento e categorização das unidades de significado para explicar sua diversidade e frequência, elaborei as seguintes categorias, com as suas respectivas frequências e sua síntese. Essa síntese expressa a diversidade e a frequência dos determinantes das transformações da representação social do negro nos textos e ilustrações dos livros analisados. Ela é o resultado da segunda etapa da pesquisa. É a descrição e a categoria do fenômeno investigado. Tem como eixo as questões centrais da pesquisa e inclui os dados de todas as entrevistas (GIORGI apud SILVA, P., 1990).

A Convivência:

Com 8 frequências, foi o primeiro determinante de transformação, para os autores e ilustradores dos livros analisados, nas situações seguintes:

- Conviver com amigos negros desde criança, na vizinhança, na escola, no trabalho, em diversas situações, tais como, catando papel nas ruas de São Paulo, junto com crianças negras (2º entrevistado).

- A vivência “com negros de atitudes corretas”, amigos com os quais convive há mais de 30 anos “pessoas super-honestas, com um conceito de família espetacular”, concorreu para não fazer diferença entre os seres humanos, porque “para mim são todos iguais” (1º entrevistado).
- Viver na família com pessoas negras, empregados e “agregados”, geralmente pessoas idosas e negras. “Maria Xará, que contava histórias e cozinhava como ninguém”. O avô materno, português, que trouxe para casa um rapaz afro-descendente, “que ele pegou na rua e levou para dentro de casa”. Esse rapaz, Armando, foi para a Marinha, tornou-se um excelente cozinheiro e visitava o seu avô todos os anos (1º entrevistado).
- Viver em São Paulo, um estado do Brasil multirracial, com amigos de todas as raças, “amigos étnicos do bairro de Jaçanã”. “Os meus amigos são negros, são árabes, são japoneses. Então, talvez a gente cresça até sem perceber o preconceito racial” (2º entrevistado).
- A convivência com uma colega de trabalho afro-descendente, que lhe dizia: “bota criança negra aí (nas ilustrações). O Brasil tem muita criança negra” (3ª entrevistada).
- A experiência de conviver com pessoas de raça negra na vida particular e profissional. Na vida particular, a influência que recebeu de “um negro da casa” portador de uma vasta cultura que o permitia ensinar a tocar violão e cavaquinho e a fazer versos. Na vida profissional, a convivência com crianças negras na sua pedagógica, as discussões nas reuniões da escola onde atuou como diretora e coordenadora pedagógica, sobre “o tema polêmico do preconceito e da discriminação” (4ª entrevistada).

A discriminação racial:

Com 6 frequências, foi o segundo determinante de transformação apontado pelos entrevistados, tendo em vista:

- A necessidade de combater o preconceito racial surgido na vida da entrevistada, em consequência de ter identificado a discriminação racial em diversas situações, na família, na escola e na sociedade como um todo (4ª entrevistada/questionário).
- As discussões sobre preconceito e discriminação racial na escola onde atuou como diretora e coordenadora pedagógica, “como uma das formas de prevenir o sofrimento e a inferiorização das crianças negras que estudavam no seu estabelecimento de ensino” (4ª entrevistada/questionário).
- Ter presenciado atitudes discriminatórias por parte de um amigo da família, dirigidas a uma colega e amiga negra, bem como pela proibição de um colega de trabalho, músico, de tocar ao seu lado no clube da sua cidade, “influiu bastante para não veicular representações discriminatórias nos meus livros” (4ª entrevista/questionário).
- A identificação de atitudes discriminatórias na obra de Monteiro Lobato, quando ele descreve e ilustra os personagens Tia Nastácia e Negrinha de forma estereotipada e subalterna (4ª entrevista/questionário).

Os valores pessoais, socioeconômicos e culturais dos afro-descendentes:

Com 6 frequências, abrangendo a contribuição africana para a nação brasileira através dos hábitos, costumes, produção de riquezas, dança e música populares e literatura, a tradição intelectual oral africana ligada ao povo brasileiro (4ª entrevista/questionário).

- O Candomblé, “pelo convívio com uma mãe de santo e por gostar” (1º entrevistado).
- A religião afro-brasileira e a espiritualidade, vistas como variáveis importantes. “O sentimento que passo está muito ligado com a questão da espiritualidade”. (3º entrevistado). O trabalho de capoeira desenvolvido junto ao Grupo Pró-

-Angola, resgatando a origem da capoeira.

- Na questão mais importante, a busca dos orixás, a libertação dos escravos, a identidade negra e suas origens. A capoeira faz a gente pensar melhor na nossa família, quem foi meu avô? Quem foi minha avó? O meu bisavô, a minha bisavó? (2º entrevistado).

- A beleza e a inteligência de negros públicos, tais como Milton Nascimento lindo, sensível, criativo, inteligente, maravilhoso. Os cabelos de Djavan são lindos tanto quanto os cabelos de Xuxa” (3º entrevistado).

O cotidiano e a realidade vivida:

Com 5 frequências, traduzido na realidade que vê. Vê os afro-descendentes representando papéis centrais ou de igual status socio-cultural dos brancos na sociedade. Na influência da realidade no seu dia-a-dia, tal como o fato de representar os negros, em sua maioria, como pertencentes à classe média, “porque isso é normal”. “É normal, sabe por quê? Meus amigos e amigos da minha filha, que se formou há dois anos em Direito, são todos de classe média” (1º entrevistado).

A realidade étnico-racial brasileira faz ilustrar as crianças negras “porque o Brasil é assim, tem gente de toda cor”. “As crianças do Norte e Nordeste são negras, morenas, não são brancas como na TV” (3ª entrevistada).

O que vive e o que convive, o que o rodeia desde pequeno, o seu cotidiano no bairro em que nasceu e cresceu e nas ruas onde conviveu desde criança, trabalhando com crianças negras (3º entrevistado).

A identidade étnico-racial dos entrevistados:

Com 4 frequências, é um determinante que influencia na forma como os autores e ilustradores representam o negro.

Um dos fatores que influenciam na forma como representa o negro é a sua origem negra, indígena e branca (2º entrevistado).

- A minha avó descende de escravo com índio, de pele morena queimada. O meu avô é de origem holandesa. Representar crianças negras é necessário para a criança negra identificar-se com personagens que se pareçam com ela (3ª entrevistada).

A reconstrução da identidade racial a partir da aceitação das suas características negras, tais como o cabelo e a cor da pele: “eu usava touca, para fazer meu cabelos ficarem lisos. Passei a gostar do meu cabelo e deixei de fazer touca”. “Comecei a ir à praia para ficar bem preta” (3ª entrevistada).

A identificação da invisibilidade da cor negra e do branqueamento expandidos pela mídia está explícita na fala da 3ª entrevistada: “desenho as crianças negras, porque o Brasil é assim, tem gente de toda cor”. “As crianças do Norte/Nordeste são negras, morenas, não são brancas como na TV”.

As leis e as normas:

Com 3 frequências, determinante caracterizado pela identificação de regulamentações instituídas, oficiais e particulares, assegurando igualdade de tratamento aos distintos grupos sociais, com a igualdade de direitos prevista no art. 7º da Constituição brasileira “todos são iguais perante a lei” (2º questionário).

O critério da Editora FTD quanto às questões de preconceito e discriminação, na escolha dos textos e ilustrações dos livros que publica: “As ilustrações que contiverem qualquer tipo de preconceito ou discriminação são imediatamente excluídas dos livros ou revisadas”. A orientação emitida pelo MEC na publicação editada em 15.10.87, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A mídia:

A mídia, que tanto contribuiu para a invisibilidade e recalque das diferenças étnicas, culturais e raciais do povo negro, entre outros, não parece estar contribuindo na mesma proporção para a transformação da representação social do negro, uma vez que teve apenas 2 frequências no rol das respostas obtidas nas entrevistas.

“A visibilidade dos negros na mídia me influenciou (3ª entrevistada).

Os meios de comunicação de um modo geral foram considerados como um dos fatores de transformação da representação do negro (4º entrevistado).

O filme *Ao mestre com carinho*, protagonizado pelo ator negro Sidney Poitier no papel de um professor de uma classe multirracial e rebelde, foi citado como um determinante, pela influência que exerceu no ilustrador: “esse filme dá uma lição enorme, né?” (1º entrevistado).

A família:

Com 2 frequências, aparece como um dos fatores de influência na transformação da representação social dos negros, citada por um ilustrador, que atribui a forma como representa o negro nas ilustrações à sua formação familiar, “onde nunca houve lugar, por exemplo, principalmente pro tipo de preconceito racial” (1º entrevistado).

Os papéis e funções desempenhados pelo ilustrador:

Com 1 frequência, a profissão de escritor e ilustrador foi considerada agente influenciador de transformação da representação, “por conduzir ao respeito às coisas” (2º entrevistado).

O Movimento Negro:

Com 1 frequência, foi considerado como um agente influenciador de transformação, pela conscientização sobre a problemática racial que se expande em toda sociedade.

Formato	15,5 x 22,5
Tipologia	Constantia 10,5 x 14,5
Miolo	Alcalino 75 g/m ²
Capa	Cartão Supremo 250 g/m ²
Impressão	Setor de Reprografia da UFBA
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	300 exemplares

A identificação dos determinantes de transformação da representação social do negro no livro didático, como a convivência, por exemplo, é de grande importância no trabalho de formação das professoras e professores, para que as diferenças fenotípicas e culturais, entre outras, possam ser vistas sem estigmas e hierarquias. Porque é através do diálogo, das experiências comuns cotidianas, das lutas comuns do dia a dia, que surge e reconhecimento do real concreto daqueles que o estigma transformou em nossos “outros”.

Alguns obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do “outro”, porque quando as diferenças forem vistas com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado “outro” verá a si próprio e conseqüentemente o seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma real democracia social e racial.

